

# RELATÓRIO 2016-2018

---

Escolas e Comunidades tecendo Políticas  
Educativas com base em Evidências

*ESTRUTURA DE MISSÃO*



julho de 2019



## **Ficha Técnica**

### **Título**

Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências

### **Coordenação**

José Verdasca, Coordenador Nacional da Estrutura de Missão do PNPSE

### **Autores**

José Verdasca, Ana Maria Neves, Helena Fonseca, José Alberto Fateixa, Marta Procópio e Teodolinda Magro-C

### **Design:**

Isabel Espinheira

### **Editor**

PNPSE/ DGE

### **1.ª Edição**

julho de 2019

### **ISBN**

978-972-742-433-7

O PNPSE é co-financiado pelo Programa Operacional Capital Humano (POCH) com o apoio do Fundo Social Europeu (FSE), através do aviso Nº POCH-67-2017-01, enquadrado no Eixo Prioritário 4 – Qualidade e inovação no sistema de educação e formação, especificamente na tipologia de operação 4.1 - Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar e de acordo com a Prioridade de Investimento 10.i - Redução e prevenção do abandono escolar precoce e estabelecimento de condições de igualdade no acesso à educação infantil, primária e secundária, incluindo percursos de aprendizagem formais, não formais e informais para a reintegração no ensino e formação.

© EM-PNPSE - Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

Morada: Av. 24 de julho, n.º 140, 1399-025 Lisboa

Telefone: (+351) 213 934 500

Endereço eletrónico: [pnpsc@pnpsc.min-educ.pt](mailto:pnpsc@pnpsc.min-educ.pt) Sítio: [pnpsc.min-educ.pt](http://pnpsc.min-educ.pt)

O presente relatório é publicado sob a responsabilidade da Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (EM-PNPSE), encarregue, nos termos do ponto 8 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, da implementação, acompanhamento, monitorização e avaliação periódica do Programa, nas suas múltiplas dimensões, com principal enfoque na avaliação de impacto das estratégias localmente definidas e identificadas como relevantes para a promoção do sucesso escolar.

Os dados estatísticos de processo foram recolhidos pela EM-PNPSE em plataforma própria. Já os dados estatísticos referentes aos resultados escolares foram fornecidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) e pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE); os elementos relativos à execução física, financeira e de avaliação de impacto da formação contínua e das medidas dos Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE) pela Direção-Geral de Educação (DGE), pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), pelos Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAE), pelo Programa Operacional Capital Humano (POCH) e pelas Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR) e respetivas autoridades de gestão. Outros elementos informativos complementares foram diretamente obtidos pela EM-PNPSE com recurso a plataforma própria, sempre que sobre as variáveis em questão não existisse informação disponível.

O Dossiê de Projetos integra documentos informativos sobre projetos curriculares em curso bem como entrevistas cujo conteúdo é da autoria e responsabilidade das respetivas equipas de coordenação.

Agradecimentos: A Estrutura de Missão do PNPSE agradece a todos quantos deram o seu contributo individual ou institucional para a elaboração do presente relatório.



## Índice

Índice de Figuras	iv
Índice de Tabelas	viii
Siglas e Abreviaturas	ix
Definição de Conceitos	xi
Prefácio	xii
Sumário Executivo	1
Conceção e Estratégia	3
Resultados	14
Principais Evidências e Recomendações	30
Introdução	34
Capítulo I Enquadramento do PNPSE	37
Capítulo II Planos de Ação Estratégica	43
Capítulo III Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar	76
Capítulo IV Acompanhamento e Monitorização	91
Capítulo V Resultados	115
Capítulo VI Considerações finais	136
Dossiê de Projetos	142
Introdução	143
Projeto “Da conceção à validação de um modelo integrado de intervenção na leitura. Contributos para a operacionalização do modelo multinível.”	144
AEA - Ainda estou a aprender	154
Projeto Litteratus	161
Projeto IDEA – Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem	168
PPALP - Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiiL)	177
Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita (PIPALÉ)	182
Projeto Hypatiamat	186
Projeto “Promoção do Sucesso Escolar no Ensino das Ciências – um estudo piloto”	195
Bibliografia	202
Apêndices	205

## Índice de Figuras

<b>Figura i.</b> Ecosistema Educacional PNPSE	4
<b>Figura ii.</b> Medidas PAEki por categoria	5
<b>Figura iii.</b> Temáticas prevalentes nas conferências e seminários com participação da EM-PNPSE	7
<b>Figura iv.</b> I Ciclo de Seminários Regionais PNPSE	7
<b>Figura v.</b> II Ciclo de Seminários Regionais PNPSE	7
<b>Figura vi.</b> Áreas de incidência da formação contínua de professores no biénio 2016-2018	9
<b>Figura vii.</b> Áreas curriculares de incidência da formação contínua de professores no biénio 2016-2018	9
<b>Figura viii.</b> Projeção do compromisso mínimo espectável de transição para 2017/18 de uma Escola PNPSE, tendo em conta a redução de 25% relativamente ao histórico	11
<b>Figura ix.</b> Projeção contextualizada por turma do respetivo compromisso mínimo de transição K7, em 2017/18	12
<b>Figura x.</b> Evolução da retenção por ano de escolaridade do Ensino Básico entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018	15
<b>Figura xi.</b> Índice tendencial da qualidade das aprendizagens no Ensino Básico medido através de prova final nacional de 9.º ano a Português e Matemática em 2017/18	16
<b>Figura xii.</b> Relação entre a sobrevivência escolar no 3.º Ciclo e a qualidade dos resultados das Escolas com medidas PAEki e sem medidas PAEki obtidos nas provas finais nacionais de 9.º ano	16
<b>Figura xiii.</b> Taxa de variação da retenção por ciclo no Ensino Básico nas Escolas PNPSE entre os biénios	17
<b>Figura xiv.</b> Evolução da disparidade das taxas de retenção nas Escolas PNPSE com medidas PAEki nos biénios 2014-2016 e 2016-2018	18
<b>Figura xv.</b> Evolução da retenção entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018, por grupo de Escolas PNPSE com e sem medidas PAEki	18
<b>Figura xvi.</b> Taxa de variação da heterogeneidade da retenção entre as Escolas com e sem medidas PAEki por ano de escolaridade entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018	19
<b>Figura xvii.</b> Qualidade do sucesso a Português no 1.º ciclo nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018	21
<b>Figura xviii.</b> Evolução da qualidade do sucesso no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico na comparação entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018	22
<b>Figura xix.</b> Taxas de variação da qualidade de sucesso no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018	22
<b>Figura xx.</b> Índices de eficácia e eficiência educativas	23
<b>Figura xxi.</b> Evolução das taxas retenção entre o biénio 2014-2016 e 2016-2018, no Ensino Secundário	24
<b>Figura xxii.</b> Evolução da retenção, no Ensino Secundário, entre os biénios 2014-2016 e 2016- 2018, por grupo de Escolas PNPSE com e sem medidas PAEki por ano curricular	24
<b>Figura xxiii.</b> Evolução da qualidade de sucesso no Ensino Secundário na comparação entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018	25
<b>Figura xxiv.</b> Taxas de variação da qualidade de sucesso do Ensino Secundário entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018	25

<b>Figura xxv.</b> Densidades relativas (%) de Escolas por CIM/AM que reduziram, em pelo menos 25% a sua taxa de retenção, em cada ciclo de ensino, entre o biénio 2014-2016 e o biénio 2016-18	<b>27</b>
<b>Figura xxvi.</b> Diferenças territoriais na intensidade da redução das taxas de retenção, no mínimo em 25%, em pelo menos dois ciclos, nas CIM de Portugal Continental	<b>28</b>
<b>Figura xxvii.</b> Apuramento da variação registada entre os biénios em Escolas com medidas PAEki, no Ensino Secundário, por região	<b>29</b>
<b>Figura 1.</b> Princípios orientadores e instrumentos base do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar	<b>35</b>
<b>Figura 2.</b> Grau de satisfação dos formandos das ACD-PNPSE realizadas em 2016/18 (n=1251)	<b>49</b>
<b>Figura 3.</b> Média de turmas de formação realizadas por CFAE no biénio 2016-2018 (N=4353) .	<b>50</b>
<b>Figura 4.</b> Média de formandos por CFAE que concluíram com sucesso ações de formação no biénio 2016-2018 (n=74911)	<b>50</b>
<b>Figura 5.</b> Áreas de incidência da formação contínua de professores no biénio 2016-2018 (n=3214)	<b>51</b>
<b>Figura 6.</b> Autoria da análise do Relatórios de Avaliação de Impacto da amostra (n=48)	<b>52</b>
<b>Figura 7.</b> Número de medidas dos PAE por região (N=2913)	<b>68</b>
<b>Figura 8.</b> Distribuição média percentual das Escolas com medidas dos PAEki por ano curricular	<b>69</b>
<b>Figura 9.</b> Distribuição das medidas dos PAE por categoria, em cada região (N=2913)	<b>69</b>
<b>Figura 10.</b> Medidas de flexibilização curricular e metodológica dos PAE, por região e subcategoria (N=506)	<b>70</b>
<b>Figura 11.</b> Medidas dos planos de ação estratégica, por região (N=2913)	<b>71</b>
<b>Figura 12.</b> Medidas dos PAE, por região, consideradas pelos Escolas como as mais eficazes (N=519)	<b>72</b>
<b>Figura 13.</b> Evidências das medidas consideradas pelas Escolas como mais eficazes nos PAE, por região e categoria de indicadores (N=519)	<b>73</b>
<b>Figura 14.</b> Evidências das medidas consideradas pelas Escolas como mais eficazes nos PAE, por região, suportadas em indicadores de resultados (N=519)	<b>73</b>
<b>Figura 15.</b> Evidências das medidas consideradas pelas Escolas como mais eficazes nos PAE, por região suportadas em fontes documentais (N=519)	<b>74</b>
<b>Figura 16.</b> Evidências das medidas consideradas pelas Escolas como mais eficazes nos PAE, por região, suportadas em indicadores de realização (N=519)	<b>74</b>
<b>Figura 17.</b> Organigrama representativo da organização e definição de conceitos, propostos para a análise de conteúdo, relativos aos avisos e candidaturas ao Portugal 2020 na prioridade de investimento 10.1	<b>84</b>
<b>Figura 18.</b> Distribuição das medidas dos PIICIE e/ou seus projetos por região (n= 864)	<b>85</b>
<b>Figura 19.</b> Distribuição dos alunos por nível de ensino considerando os destinatários das medidas dos PIICIE e/ou seus projetos a nível nacional (n= 864)	<b>85</b>
<b>Figura 20.</b> Tipologia das medidas dos PIICIE e/ou seus projetos por região (n= 864)	<b>86</b>
<b>Figura 21.</b> Tipo de atividades das medidas dos PIICIE e/ou seus projetos por região (n= 864)	<b>87</b>
<b>Figura 22.</b> Áreas de intervenção das medidas dos PIICIE e/ou seus projetos por região (n= 864)	<b>88</b>
<b>Figura 23.</b> Nuvem de palavras relativa ao conteúdo das medidas dos projetos dos PIICIE e/ou seus projetos a nível nacional (n=864)	<b>88</b>



<b>Figura 24.</b> Cargo desempenhado na Escola (n=1398)	<b>97</b>
<b>Figura 25.</b> Respostas dos participantes do II Ciclo de Seminários Regionais PNPSE (n=1398)	<b>98</b>
<b>Figura 26.</b> Atividade profissional e cargos desempenhados pelos respondentes (n=613)	<b>105</b>
<b>Figura 27.</b> Percepção dos participantes quanto à importância das temáticas abordadas, qualidade, e organização do Seminários Nacionais PNPSE	<b>106</b>
<b>Figura 28.</b> Grau de relevância dos painéis para a prática profissional dos participantes no I Seminário Nacional PNPSE (n=359)	<b>107</b>
<b>Figura 29.</b> Grau de relevância dos painéis para a prática profissional dos participantes no II Seminário Nacional PNPSE (n=254)	<b>107</b>
<b>Figura 30.</b> Histórico de retenção do biênio 2014-2016 de uma Escola PNPSE	<b>108</b>
<b>Figura 31.</b> Retenção do ano 2016/17 de uma Escola PNPSE	<b>109</b>
<b>Figura 32.</b> Projeção do compromisso mínimo espectável de transição para 2017/18 de uma Escola PNPSE, tendo em conta a redução de 25% relativamente ao histórico	<b>109</b>
<b>Figura 33.</b> Evolução da taxa de retenção por ano de escolaridade entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018 de uma Escola PNPSE	<b>110</b>
<b>Figura 34.</b> Evolução da taxa de retenção por ciclo de ensino entre os biénios 2014-2016 e 2016- 2018 de uma Escola PNPSE	<b>110</b>
<b>Figura 35.</b> Projeção do compromisso mínimo espectável de transição para 2018/19 de uma Escola PNPSE	<b>111</b>
<b>Figura 36.</b> Projeção contextualizada por turma do respetivo compromisso mínimo de transição K7 em 2017/18	<b>113</b>
<b>Figura 37.</b> Evolução da retenção por ano de escolaridade do Ensino Básico entre biénios 2014- 2016 e 2016-2018	<b>117</b>
<b>Figura 38.</b> Índice tendencial da qualidade das aprendizagens no Ensino Básico medido através de prova final nacional de 9.º ano a Português e Matemática em 2017/18	<b>118</b>
<b>Figura 39.</b> Relação entre a sobrevivência escolar no 3.º ciclo (taxa coortal bruta) e a qualidade dos resultados das Escolas com medidas PAEKi e sem medidas PAEKi obtidos nas provas finais nacionais de 9.º ano, a Português e Matemática, nos anos letivos de 2016/17	<b>119</b>
<b>Figura 40.</b> Taxa de variação da retenção por ciclo no Ensino Básico nas Escolas PNPSE entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018	<b>120</b>
<b>Figura 41.</b> Evolução da disparidade das taxas de retenção nas Escolas PNPSE com medidas PAEKi nos biénios 2014-2016 e 2016-2018	<b>120</b>
<b>Figura 42.</b> Evolução da retenção entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018, por grupo de Escolas PNPSE com e sem medidas PAEKi	<b>121</b>
<b>Figura 43.</b> Taxa de variação da heterogeneidade da retenção entre as Escolas com e sem medidas PAEKi por ano de escolaridade entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018	<b>122</b>
<b>Figura 44.</b> Qualidade do sucesso a Português no 1.º ciclo nos anos letivos 2016/2017 e 2017/18	<b>123</b>
<b>Figura 45.</b> Método de leitura prevalente nas práticas letivas (valores em %)	<b>124</b>
<b>Figura 46.</b> E em situação de diferenciação pedagógica, qual o método de leitura que tende a utilizar? (valores em %)	<b>124</b>
<b>Figura 47.</b> Diagrama da estrutura hierárquica das interações entre os resultados nos domínios de Português e os resultados em ‘Números e Operações’	<b>125</b>
<b>Figura 48.</b> Diagrama da estrutura hierárquica das interações entre os resultados nos domínios de Português e os resultados em ‘Organização e Tratamento de Dados	<b>125</b>

<b>Figura 49.</b> Evolução da qualidade do sucesso no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico na comparação entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018	<b>126</b>
<b>Figura 50.</b> Taxas de variação da qualidade de sucesso no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018	<b>127</b>
<b>Figura 51.</b> Índices de eficácia e eficiência educativas	<b>128</b>
<b>Figura 52.</b> Evolução das taxas retenção entre os biénios 2014-2016 no Ensino Secundário	<b>129</b>
<b>Figura 53.</b> Evolução da retenção, no Ensino Secundário, entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018, por grupo de Escolas PNPSE com e sem medidas PAEki por ano curricular	<b>129</b>
<b>Figura 54.</b> Evolução da qualidade de sucesso no Ensino Secundário na comparação entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018	<b>130</b>
<b>Figura 55.</b> Taxas de variação da qualidade de sucesso do Ensino Secundário entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018	<b>130</b>
<b>Figura 56.</b> Densidades relativas (%) de Escolas por CIM/AM que reduziram, em pelo menos 25% a sua taxa de retenção, em cada ciclo de ensino, entre o biénio 2014-2016 e o biénio 2016- 2018	<b>133</b>
<b>Figura 57.</b> Diferenças territoriais na intensidade da redução das taxas de retenção, no mínimo em 25%, em pelo menos dois ciclos, nas CIM de Portugal Continental	<b>134</b>
<b>Figura 58.</b> Apuramento da variação registada entre os biénios em Escolas com medidas PAEki, no Ensino Secundário, por região	<b>135</b>

## Índice de Tabelas

<b>Tabela i.</b> Execução da formação contínua de professores no biénio 2016-2018	<b>8</b>
<b>Tabela ii.</b> Diminuição de alunos retidos entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018 nas Escolas com PAEKi	<b>14</b>
<b>Tabela iii.</b> Ganhos de eficácia e eficiência educativas na rede de Escolas PNPSE com medidas PAEKi, no biénio 2016-2018 face ao biénio anterior	<b>23</b>
<b>Tabela iv.</b> Oferta potencial de ensino secundário nos Municípios sem condições de distribuição análoga da procura educativa por curso (n=278)	<b>26</b>
<b>Tabela 1.</b> A abrangência do PNPSE no ano letivo 2016/17	<b>40</b>
<b>Tabela 2.</b> Indicadores de resultados e de realização (AVISO n.º POCH-67-2017-01) do PNPSE	<b>41</b>
<b>Tabela 3.</b> Ações realizadas e professores envolvidos em formação contínua para a elaboração dos PAE em 2016	<b>46</b>
<b>Tabela 4.</b> Execução da formação contínua de professores no biénio 2016-2018	<b>49</b>
<b>Tabela 5.</b> Instrumentos de avaliação e público-alvo na análise da motivação e impacto relativos à formação	<b>53</b>
<b>Tabela 6.</b> Estrutura de categorização das unidades de análise emergentes dos Relatórios de Impacto da Formação dos CFAE, no biénio 2016-2018	<b>54</b>
<b>Tabela 7.</b> Dotação financeira constante dos Pactos para o Desenvolvimento e Coesão Territorial por POR	<b>78</b>
<b>Tabela 8.</b> Definição das tipologias de ação/medida dos PIICIE e seus projetos, enquanto categorias de análise criadas a partir dos avisos do POR Norte, Centro, Lisboa e Alentejo	<b>79</b>
<b>Tabela 9.</b> Definição dos tipos de atividade das operações candidatas nos PIICIE e seus projetos, enquanto categorias de análise, uniformizadas a partir dos avisos do POR Norte, Centro, Lisboa e Alentejo	<b>82</b>
<b>Tabela 10.</b> Definição dos destinatários da ação/medida dos PIICIE e seus projetos a partir dos avisos do POR Norte, Centro, Lisboa e Alentejo	<b>82</b>
<b>Tabela 11.</b> Número de reuniões realizadas pela EM-PNPSE e escolas envolvidas no biénio 2016-2018	<b>91</b>
<b>Tabela 12.</b> Temas de reflexão abordados nas reuniões de proximidade com escolas PNPSE.	<b>92</b>
<b>Tabela 13.</b> Calendarização e frequência do II Ciclo de Seminários PNPSE	<b>94</b>
<b>Tabela 14.</b> Lideranças de topo	<b>96</b>
<b>Tabela 15.</b> Lideranças intermédias	<b>96</b>
<b>Tabela 16.</b> Estrutura de categorização dos comentários do questionário de avaliação do II Ciclo de Seminários Regionais PNPSE	<b>100</b>
<b>Tabela 17.</b> Estrutura composicional da turma no contexto da Escola, Município, CIM/AM e Continente, em 2017/18	<b>112</b>
<b>Tabela 18.</b> Índice contextual e ajustamento à turma do compromisso global da Escola	<b>113</b>
<b>Tabela 19.</b> Diminuição de alunos retidos entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018 nas Escolas com PAEKi	<b>116</b>
<b>Tabela 20.</b> Ganhos de eficácia e eficiência educativas na rede de Escolas com medidas PAEKi no biénio 2016-2018 face ao biénio anterior	<b>128</b>
<b>Tabela 21.</b> Oferta potencial de ensino secundário nos Municípios sem condições de distribuição análoga da procura educativa por curso (n=278)	<b>132</b>

## Siglas e Abreviaturas

ACD - Ação de Curta Duração  
AE - Agrupamento de Escolas  
AE/ENA - Agrupamento de Escolas/ Escola não agrupada  
AEA – Ainda Estou a Aprender  
AM - Área Metropolitana  
AML - Área Metropolitana de Lisboa  
AMP - Área Metropolitana do Porto  
APM – Associação Portuguesa de Matemática  
BAL – Bateria de Avaliação da Leitura  
CAP - Comissão Administrativa Provisória  
CBM – Curriculum Based Measurement  
CCDR - Comissão Coordenadora de Desenvolvimento Regional  
CEB – Ciclo do Ensino Básico  
CFAE - Centro de Formação de Associação de Escolas  
CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança  
CiiL – Centro de Investigação e Intervenção na Leitura  
CIM - Comunidade Intermunicipal  
CIPES – Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior  
CIPSI – Centro de Investigação em Psicologia  
CL – Compreensão da leitura  
CLO – Compreensão da linguagem oral  
CRESC - Algarve região mais Competitiva, Resiliente, Empreendedora e Sustentável reforçada com base na valorização do Conhecimento  
DGE - Direção-Geral de Educação  
DGEEC – Direção-Geral de Estatística da Educação e Cultura  
DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares  
DMUC – Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra  
EB – Ensino Básico  
EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva  
EM-PNPSE - Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar  
EPE – Educação Pré-Escolar  
ESE - Escola Superior de Educação  
F - Fluência  
FL – Fluência leitora  
GT – Grupo turma  
GTHR - Grupos Temporários de Homogeneidade relativa  
IAVE - Instituto de Avaliação Educativa  
IDEIA - Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem  
IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

LVT - Lisboa e Vale do Tejo  
ME - Ministério de Educação  
MISI - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação  
MMN – Modelos Multinível  
MSL – Modelo Simples de Leitura  
NE – Necessidades Educativas  
NUTS - Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos  
PAE - Plano de Ação Estratégica  
PDCT - Pacto para o Desenvolvimento e Coesão Territorial  
PG – Pequeno grupo  
PIDDAC - Programa de Investimento e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central  
PIICIE - Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar  
PIPALÉ – Projeto de Intervenção P Aprendizagem da Leitura  
PISA - Programme for International Student Assessment  
PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar  
POCH - Programa Operacional de Capital Humano  
POR - Programa Operacional Regional  
PPALP – Programa de Promoção e Aprendizagem da Língua Portuguesa  
PPFL – Programa de Promoção de Fluência de Leitura  
REPA - Relatórios de Escola das Provas de Aferição  
RIPA - Relatórios Individuais das Provas de Aferição  
STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics  
TEIP - Territórios de Intervenção Prioritária  
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação  
UM – Universidade do Minho

Nota: As siglas e abreviaturas apresentadas são utilizadas no singular e no plural.

## Definição de Conceitos

**Culturas de cooperação e colaboração comprometidas** - Aprofundamento e naturalização de práticas locais de participação partilhada na comunidade com os diversos intervenientes da ação educativa estratégica no diagnóstico, implementação, monitorização e avaliação de medidas de melhoria.

**Ecossistema educacional PNPSE** - conjunto das relações de interdependência entre escolas, centros de formação e de ciência, autarquias e outros atores sociais com responsabilidade e impacto educativo na comunidade, mobilizando modos de regulação e autorregulação do ato educativo como praxis de política pública sustentada na produção e disseminação de conhecimento científico contextualizado e orientado por compromissos educacionais comuns.

**Educação sustentada em evidência** - Recurso a informação documentada de caráter nacional, regional e local para sustentar diagnósticos da realidade educativa que permitam decisões informadas sobre ações de melhoria do ato educativo e da organização escolar.

**Medidas de prevenção do sucesso escolar** - Iniciativas e estratégias educativas orientadas para uma ação antecipatória das dificuldades de aprendizagem de acordo com perfis de risco reconhecidos na diversidade dos públicos escolares.

**Medidas PAEki** – Medidas inscritas no Plano de Ação Estratégica num determinado ano curricular dos ensinos básico e secundário.

**Plano de ação estratégica** - instrumento que orienta e estrutura a operacionalização e concretização dos principais objetivos e prioridades do projeto educativo da escola e cuja elaboração requer um exercício participado de construção local que privilegia a dimensão incremental da ação na criação de dinâmicas educativas contextualizadas e adequadas à superação dos problemas educativos sinalizados.

**Política pública sustentada no conhecimento científico em contexto escolar** - Decisões sobre políticas educativas baseadas em referenciais científicos teórico-práticos desenvolvidos em cenários da sala de aula e de escola, bem como em orientações e tendências transnacionais de governação educativa.

**Redes colaborativas de escolas PNPSE** - desenvolvimento de relações de partilha e de laços de caráter cooperativo, horizontal e descentralizado, potenciadores de práticas de *bottom-up* e de modos de regulação voluntária e induzida resultantes da associação formal e informal de escolas e de outros atores sociais com impacto educativo no território.

**Regulação e autorregulação** - Aprofundamento de uma influência recíproca entre compromisso, avaliação e responsabilização, por forma a que, incorporando o conceito de *accountability*, as escolas processem atempadamente as informações das suas monitorizações e, deste modo, aperfeiçoem práticas participativas e dialógicas estimuladoras de experiências internas democráticas e analíticas na construção de decisões eficazes.

**Territorialização das políticas educativas** – práticas de articulação, convergência e complementaridade - Afirmação das instâncias locais que, através de modos de multirregulação educativa, baseados na estimulação de uma cultura de colaboração e cooperação comprometida atuam, quer informalmente numa relação horizontal entre os atores locais, quer formalmente através de protocolos institucionais, com vista a prioridades educativas estratégicas.

## Prefácio

O Programa do XXI Governo Constitucional e as Grandes Opções do Plano para 2016-2019, colocam o combate ao insucesso e abandono escolares e o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos como uma das prioridades estratégicas no domínio da educação. O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 23 de março, inscreveu na sua matriz estratégica, no quadro dessas orientações e prioridades, o princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as suas vulnerabilidades e potencialidades e, conseqüentemente, quem melhor está preparado para definir e ensaiar soluções locais ao nível de cada escola e comunidade com vista à construção de respostas educativas adequadas à diversidade de situações e à melhoria da qualidade das aprendizagens de todos e de cada um dos alunos. Tal princípio, colocou as escolas e as comunidades educativas no centro da decisão, encorajou-as a desenhar e incrementar planos de ação estratégica dirigidos a problemas educativos concretos, prioridades e necessidades específicas, inspirou soluções locais criativas ancoradas em lógicas de ação *bottom-up*, induziu o desenvolvimento de culturas escolares de cooperação e colaboração territorialmente comprometidas, deu espaço e sentido estratégico ao estabelecimento de redes e parcerias, vinculando escolas e autarquias locais a compromissos de convergência escolar e alinhamento nas metas educativas a alcançar.

Os resultados alcançados, após três anos do lançamento do PNPSE, evidenciam uma significativa redução das taxas de retenção e de abandono escolar precoce, tendo-se registado em 2017/18 os valores mais baixos de sempre. Apesar de, no presente relatório, os dados surgirem quase sempre agregados por biénio, por razões que se prendem com os critérios temporais de análise e avaliação no âmbito da candidatura ao POCH, nas escolas que viriam a aplicar medidas no âmbito dos seus planos de ação estratégica, a retenção registou no ensino básico uma variação relativa de quase menos 40% em 2017/18 comparativamente a 2014/15 e uma redução de menos 16% na percentagem de alunos com pelo menos uma negativa.

As medidas de política educativa sucessivamente adotadas (nomeadamente, o próprio Programa, o Apoio Tutorial Específico, a Formação Contínua de Professores, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Autonomia e Flexibilidade Curricular) e o grande enfoque dado às escolas e aos seus profissionais, estimulando a capacidade de se auto-organizarem na resolução dos seus próprios problemas, aos centros de formação e instituições de ensino superior, entidades intermunicipais e municípios, comissões de coordenação e desenvolvimento regional e respetivas autoridades de gestão, pais e outros atores sociais com impacto educativo na comunidade, abriu espaço à produção local de respostas globalmente articuladas e complementares, explorando caminhos de possibilidades para novas ordens educativas que inscrevem o sucesso escolar das suas populações como condição natural da escola e desígnio permanente de cada comunidade educativa, explicarão em boa parte estes resultados. Neste ecossistema educacional emergente - em que o local tende a afirmar-se não como mero lugar de aplicação de políticas educativas ou de regulação pós-burocrática, mas sim como território educativo de definição de políticas e espaço público multirregulado - o plano de ação estratégica ganhou uma centralidade estruturante enquanto instrumento de operacionalização da missão e visão do projeto educativo de cada Escola, ao refletir quer as necessidades de desenvolvimento profissional docente quer as prioridades e estratégias de desenvolvimento da escola face às vulnerabilidades identificadas. Exercícios abertos e participados que privilegiaram a dimensão incremental da ação pública educativa e ensaiaram modos de regulação tendencialmente colaborativos, indutivos e partilhados, fizeram acontecer em muitos dos territórios a descentralização educativa, dando significado e sentido ao princípio da subsidiariedade,

numa configuração de novas redes de relações e interdependências que terá tido nos processos desencadeados para a reelaboração dos planos municipais e intermunicipais avanços significativos na naturalização de parcerias territoriais de convergência escolar na base de compromissos educacionais comuns e que ampliariam consideravelmente as relações de confiança e as possibilidades de intervenção articulada e complementar em contexto escolar.

A conceção e as condições para a implementação das medidas dos planos de ação estratégica não foram dissociáveis das necessidades e prioridades de formação contínua sinalizadas e operacionalizadas



pelos centros de formação de associação de escolas em parceria com instituições do ensino superior no quadro das prioridades estratégicas das escolas e dos interesses individuais dos docentes, como também o não foram as ações dos planos integrados e inovadores de combate ao insucesso e abandono escolares candidatados pelas entidades intermunicipais e pelos municípios aos programas operacionais regionais para financiamento. Para além das metas e indicadores de resultados comuns em ambos os planos, as tipologias de operação abrangidas nos avisos nacionais e regionais de candidatura a financiamento comunitário requeriam alguma evidência de que as atividades que integrassem os planos de combate ao insucesso e abandono escolar das autarquias fossem articulados e convergentes com os planos das escolas.

Com mais de 70 mil professores em formação contínua entre 2016 e 2018, a formação afirmou-se como um recurso inovador na construção de respostas educativas e na produção e partilha de conhecimento científico sobre estratégias de prevenção e remediação, dinâmicas letivas e avaliação das aprendizagens escolares, tendo-se iniciado neste período, porventura, um processo de transição de uma lógica de formação contínua centrada sobretudo nas necessidades individuais dos professores para uma lógica de formação contínua orientada às necessidades das escolas. As análises de conteúdo realizadas dos relatórios de impacto da formação contínua, e a que se dá no presente relatório um particular destaque no capítulo II, confirmam a importância e papel estratégico da formação PNPSE realizada pelos centros de formação de associação de escolas, quer no âmbito da conceção e elaboração dos planos quer na sua posterior implementação.

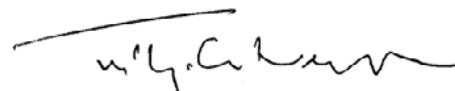
Assumindo uma orientação assente mais em resultados do que em normas, o modelo de acompanhamento adotado desafiou, numa primeira fase, as escolas a ensaiar novos caminhos de possibilidades no uso inteligente da autonomia e flexibilidade pedagógica e curricular e das práticas avaliativas das aprendizagens, da reconfiguração da gramática escolar e da gestão dos recursos docentes e paradocentes, fomentando práticas de monitorização e avaliação baseadas em evidência da adequação e impacto das medidas e do esforço de investimento a elas associadas; numa segunda fase, provocou sobretudo a organização de sessões conjuntas de trabalho entre escolas e centros de formação, abertas à participação das entidades intermunicipais e municípios e de instituições de ensino superior. Destaco alguns tópicos ilustrativos que, em última análise, sistematizam os principais focos de incidência do trabalho de acompanhamento e monitorização realizado e que estão, de algum modo, refletidos na estrutura e principais conclusões e recomendações do relatório:

Plano de ação estratégica - uma política educativa de bottom-up e de partilha de dinâmicas educativas; ii) Foco da ação pedagógica das escolas nos compromissos nacionais educativos e em processos de autorregulação baseados em evidências; iii) Liderança pedagógica das escolas na territorialização das políticas educativas; iv) A emergência da qualidade de sucesso a Português no 1º ciclo como uma prioridade estratégica; v) 10.º ano de escolaridade, um ano crítico na transição do Básico para o Secundário e na universalização da escolaridade obrigatória de doze anos; vi) As acentuadas assimetrias intra e inter-territoriais escolares nos ensinos básico e secundário e os novos desafios no combate às desigualdades educativas e às assimetrias locais e regionais.

O Dossiê de Projetos que encerra o presente relatório, dando conta de alguns dos projetos de investigação-ação nas áreas curriculares do Português (Leitura), da Matemática e das Ciências, em curso nas escolas no âmbito do PNPSE, são demonstrativos das novas relações de cooperação e articulação das escolas com instituições de ensino superior, centros de investigação e associações científicas e entidades intermunicipais/municípios e são uma consequência natural do alinhamento e convergência de prioridades e objetivos dos planos integrados de combate ao insucesso escolar dos municípios com os planos de ação estratégica das escolas e com os planos de formação contínua dos centros de formação de escolas.

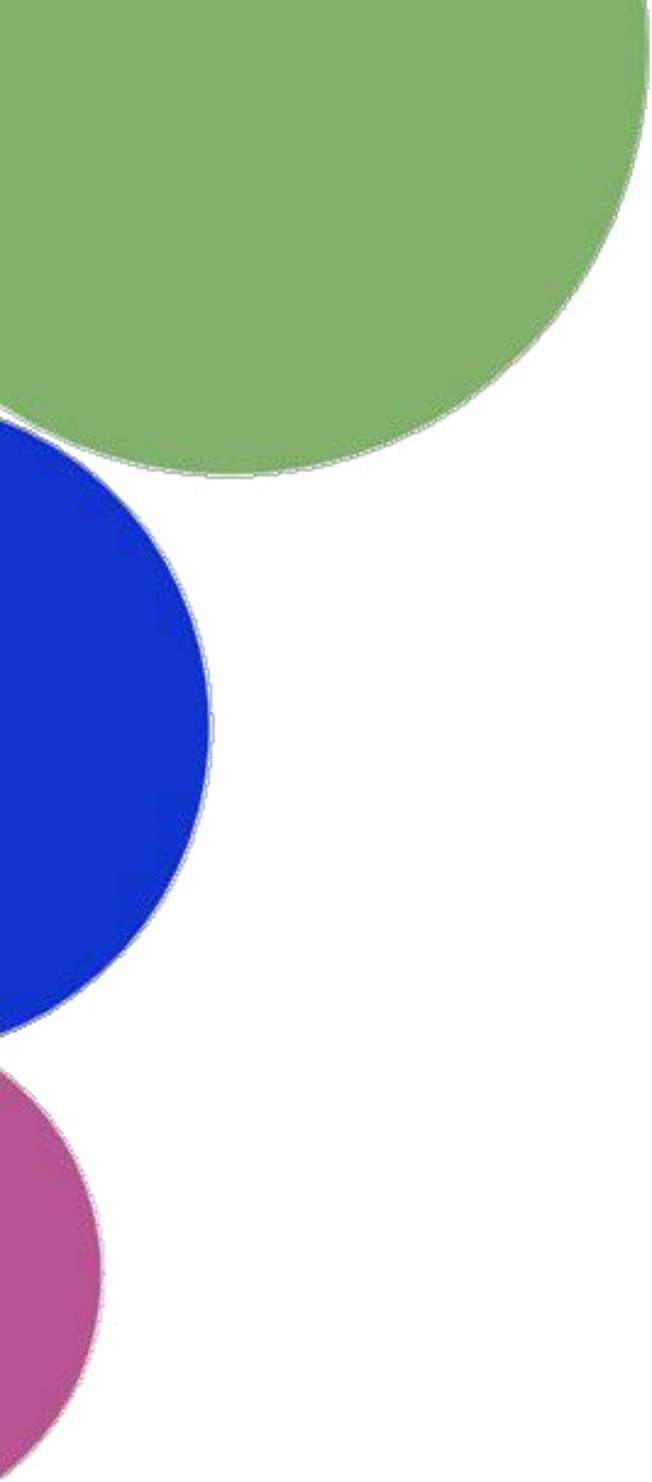
De uma certa maneira, o subtítulo escolhido escolas e comunidades tecendo políticas educativas com base em evidências pretende ilustrar esta nova ordem educativa emergente.

José L. C. Verdasca  
Coordenador Nacional do PNPSE









## **Sumário Executivo**

## Sumário Executivo

### **Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar - Conceção e Estratégia**

- PNPSE: criação de uma visão integrada para a promoção do sucesso escolar
- Plano de ação estratégica: uma política educativa de *bottom-up* com reforço institucional baseado em acompanhamento de proximidade e partilha de dinâmicas educativas
- Mais de 70 mil docentes em formação contínua de professores: um recurso inovador na construção de respostas educativas e na produção e partilha de conhecimento
- Foco da ação pedagógica das Escolas nos compromissos nacionais educativos e em processos de autorregulação baseados em evidências
- Liderança pedagógica das Escolas na territorialização das políticas educativas

---

### **Resultados - comparação do biénio 2016-2018 face ao biénio 2014-2016**

- Melhoria do sucesso escolar, da equidade educativa e dos ganhos de eficiência:
  - Menos 30 000 alunos retidos no Ensino Básico na rede de Escolas PNPSE
  - Redução das taxas de retenção em 29% no Ensino Básico
  - Redução das taxas de retenção no 1.º, 2.º e 3.º ciclos, respetivamente, em 29%, 31% e 28%
  - Maior equidade educativa como consequência da redução das disparidades dos resultados entre as Escolas
  - A qualidade de sucesso a Português no 1º ciclo: uma prioridade estratégica
  - Redução da percentagem de alunos no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico com níveis inferiores a 3
  - Ganhos de eficiência estimados em cerca de 112 milhões de euros decorrente de menos 30 000 alunos retidos no Ensino Básico
  - 10.º ano de escolaridade: ano crítico na transição do Básico para o Secundário
- Assimetrias territoriais na redução das taxas de retenção nos Ensinos Básico e Secundário

---

### **Principais Evidências e Recomendações**

## Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar Conceção e Estratégia

### **PNPSE: Criação de uma visão integrada para a promoção do sucesso escolar**

O PNPSE afirma a ideia de que o sucesso escolar é a condição natural da escola e o desígnio permanente de cada comunidade educativa e sustenta a sua ação no desenvolvimento progressivo de culturas escolares de cooperação e colaboração localmente comprometidas com uma determinada estratégia, com prioridades e alvos educacionais precisos, num exercício participado de construção de respostas educativas articuladas e complementares, fazendo convergir para o mesmo objetivo estratégico orientações nacionais e tendências transnacionais de política educativa. Mobiliza diversos instrumentos operacionais na produção local de medidas de ação contextualizadas numa rede territorial e colaborativa de Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas - AE/ENA- (doravante designados simplesmente por Escolas), Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), Municípios e Comunidades Intermunicipais/Áreas Metropolitanas (CIM/AM), dando expressão e sentido ao princípio da subsidiariedade e à consequente dimensão incremental da ação por contraponto às tradicionais perspetivas *top-down* da ação administrativa e prescritiva do Estado. Em Educação, nem sempre as soluções podem ser antecipadas e definidas de forma estandardizada longe dos contextos de aplicação. O simples facto de a incerteza residir muitas vezes no próprio problema e a sua natureza e diversidade também não serem antecipadamente conhecidas, sugere olhares organizacionais escolares de feição *adhocrática* e de estruturação adaptativa em que, fruto de tais contingências, a definição da normalidade é um produto de interação que requer com frequência modos de coordenação por ajustamento mútuo, interdependências recíprocas e respostas locais flexíveis.

O esforço de naturalizar uma cultura de colaboração e cooperação comprometidas incentiva, em primeira instância, os atores educativos no seio das Escolas (e entre estas) a práticas de ajustes mútuos na busca de soluções para as vulnerabilidades detetadas através da conceção local de Planos de Ação Estratégica (PAE) com elencação para a sua operacionalização das respetivas necessidades de formação. As relações de interdependência potenciadas em cada território induzem simultaneamente processos de convergência e complementaridade com os Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso e Abandono Escolares (PIICIE) que, a nível formal, iniciaram ou aprofundaram procedimentos institucionais para a promoção do sucesso escolar nos seus territórios.

No âmbito deste compromisso socioeducacional alargado e protocolado, as Escolas foram desafiadas a assumir a liderança pedagógica na definição de medidas de política educativa territorializadas desenvolvidas em convergência e complementaridade com os planos de formação dos CFAE e os PIICIE dos seus Municípios e CIM/AM, numa relação progressiva de interdependências em prol da promoção do sucesso escolar, mobilizando modos de regulação e autorregulação do ato educativo como *práxis* de política pública sustentada na produção e disseminação de conhecimento científico contextualizado. O enfoque dado às Escolas e aos seus profissionais, estimulando a capacidade de se auto-organizarem na resolução dos seus próprios problemas, aos Municípios e comunidades intermunicipais, aos centros de formação e instituições de ensino superior, aos pais e outros agentes da comunidade educativa, é demonstrativo da necessidade de mobilizar os diferentes atores e instituições da comunidade na construção de respostas globalmente articuladas e complementares, explorando caminhos de possibilidades para novas ordens educativas e vinculando-os a novos compromissos na territorialização das políticas e regulação educativas.

Figura i. Ecosystema Educacional PNPSE



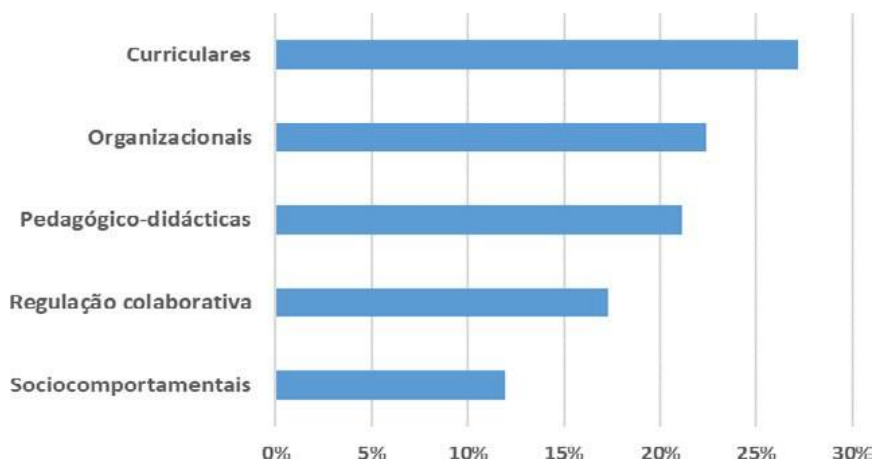
Fonte: PNPSE

**Plano de ação estratégica: uma política educativa de bottom-up com reforço institucional baseado em acompanhamento de proximidade e partilha de dinâmicas educativas**

Um dos primeiros desafios no processo de lançamento e desenvolvimento do Programa consistiu em afirmar o plano de ação estratégica como um instrumento de estruturação e operacionalização das medidas de concretização dos principais objetivos e prioridades do projeto educativo e não simplesmente como mais um plano, de entre muitos outros, de que as Escolas já dispunham. Requerer a sua aprovação prévia pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral, conferiu-lhe importância estratégica perante a comunidade educativa, abriu oportunidades e espaços de debate e de fundamentação na justificação das prioridades e opções tomadas e vinculou-a a compromissos educacionais.

Com 663 Escolas envolvidas em contextos colaborativos de oficinas de formação promovidas pelos CFAE, para redes de Escolas na elaboração dos seus PAE, procederam as Escolas a profundas e partilhadas reflexões sobre as fragilidades educativas recorrentemente detetadas e inscritas através de evidências documentadas em fontes tais como: i) resultados escolares procedentes de avaliação interna e externa; ii) registos documentais em atas de Conselhos de Turma, de Departamento, Pedagógico e em memorandos e relatórios. O trabalho de reflexão desenvolvido levou à criação de 2915 medidas de intervenção educativa disseminadas por áreas que permitiriam melhorias organizacionais, curriculares, sociocomportamentais e de regulação colaborativa, como ilustrado na figura *ii*.

Figura ii. Medidas PAEKi por categoria



Fonte: PNPSE

A EM-PNPSE procedeu a um acompanhamento de proximidade na implementação das medidas dos PAE pelas Escolas através de ações desenvolvidas aos níveis local, regional e nacional. As intervenções locais caracterizaram-se na realização de reuniões efetuadas no interior das Escolas, na esmagadora maioria das vezes, por solicitação das mesmas (ver infográfico Acompanhamento de Proximidade & Partilha de Dinâmicas Educativas).

A nível regional destacam-se duas modalidades de intervenção da EM-PNPSE:

- Uma primeira relativa à participação em conferências, encontros e outros eventos focados em temáticas como as evidenciadas na figura *iii*, e de onde sobressaem dinâmicas em torno de estratégias de promoção do sucesso escolar nomeadamente abordagens curriculares, monitorização, prevenção, literacias;
- A segunda modalidade, organizada através de redes de Escolas agregadas em torno de CFAE e com a colaboração destes, pautou-se pela realização de dois ciclos de Seminários Regionais cuja agenda e respetivas temáticas são descritas nas figuras *iv* e *v*.

O I Ciclo de Seminários decorreu entre março e abril de 2017 e o II Ciclo entre outubro de 2017 e fevereiro de 2018, num total de 50 sessões e de 5364 participantes, entre professores, técnicos das Escolas e responsáveis autárquicos.

## ACOMPANHAMENTO DE PROXIMIDADE & PARTILHA DE DINÂMICAS EDUCATIVAS



**+ DE 490 ESCOLAS**

Reuniões individuais de acompanhamento e monitorização com as escolas PNPSE.

**+ DE 100 REDES DE ESCOLAS**

Reuniões de rede com pequenos grupos de escolas por região.



**+ DE 2000 PARTICIPANTES  
2 SEMINÁRIOS NACIONAIS**

Encontro entre escolas e parceiros para partilha de dinâmicas de promoção do sucesso escolar.

**+ DE 5000 PARTICIPANTES  
50 SEMINÁRIOS REGIONAIS**

Encontros de partilha e reflexão baseada em evidências e dinâmicas de promoção do sucesso escolar eficazes, orientados para resultados.



**+ DE 180 EVENTOS DE EDUCAÇÃO**

Congressos, jornadas, seminários, entre outros eventos promovidos pelas escolas e parceiros territoriais.

## SEMINÁRIOS NACIONAIS

A vez e a voz das comunidades educativas



**2 SEMINÁRIOS**

Matosinhos, Exponor, 26 de junho de 2017  
Aveiro, Centro Cultural e de Congressos, 4 de julho de 2018



**+ DE 2000 PARTICIPANTES**

Elementos das Escolas, Autarquias, Comunidades Intermunicipais e Áreas Metropolitanas representaram as comunidades educativas de Portugal nestes eventos de educação.

**TODO O TERRITÓRIO**

Participantes de todo o país estiveram presentes em ambos eventos, numa mostra de práticas inovadoras de sucesso educativo.



**RECONHECIDA RELEVÂNCIA**

Alunos, docentes e paraprofissionais em palco nos diferentes painéis ilustraram práticas educativas, desde a sala de aula de matemática, de português, das ciências experimentais, passando pela formação contínua de professores e pelas práticas educativas territoriais.

**+ 95% ELEVADA QUALIDADE**

Os participantes classificaram os seminários como Bom ou Muito Bom na avaliação dos diversos critérios de qualidade.





Figura iii. Temáticas prevalentes nas conferências e seminários com participação da EM-PNPSE



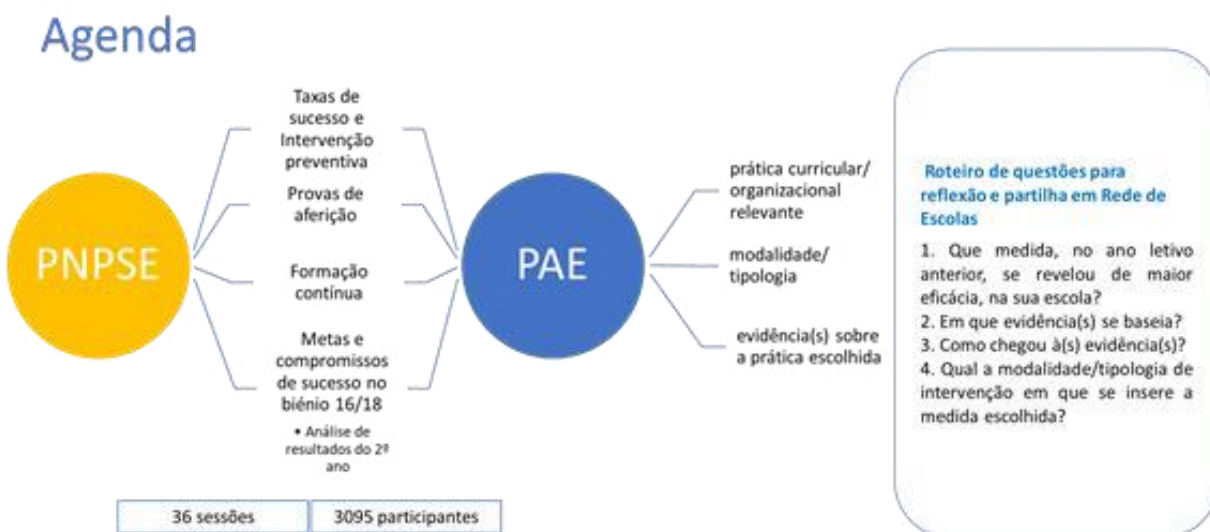
Fonte: PNPSE

Figura iv. I Ciclo de Seminários Regionais PNPSE



Fonte: PNPSE

Figura v. II Ciclo de Seminários Regionais PNPSE



Fonte: PNPSE



Foram também realizados dois Seminários Nacionais, um em cada ano letivo, inspirados no lema “A Vez e a Voz das Comunidades Educativas” com o objetivo de abordar dinâmicas de promoção do sucesso escolar em curso, com demonstrações da sua implementação e resultados em Escolas e territórios, que contaram com a presença dos responsáveis máximos do Ministério da Educação e envolvendo mais de 2000 participantes entre professores, técnicos, alunos, pais/encarregados de educação e responsáveis autárquicos (ver infográfico Seminários Nacionais).

Como se depreende das agendas de ambos os Seminários, priorizou-se a mostra de dinâmicas curriculares em curso em diversos territórios escolares com participação em palco de alunos, professores, investigadores e técnicos, apoiadas em parcerias entre Escola, Município/CIM, Centro de Investigação e Ciência, CFAE, concretizando uma estratégia de estreita cooperação e colaboração comprometidas com estratégias de intervenção educativa contextualizadas e apoiadas em conhecimento científico.

### **Mais de 70 mil docentes em formação contínua de professores: um recurso inovador na construção de respostas educativas e na produção e partilha de conhecimento**

A formação contínua de professores foi uma peça-chave na implementação dos PAE. Da análise das ações de formação realizadas pode afirmar-se que se está perante a transição de uma lógica de formação contínua muito centrada nas necessidades individuais dos professores para uma lógica de formação contínua como resposta às necessidades da organização-escola que emergiram do trabalho colaborativo e focado desenvolvido no seio da própria Escola e entre as Escolas associadas. A indicação, pelos diretores, dos formandos que deveriam frequentar formação específica por estarem implicados diretamente nas medidas a implementar na escola no âmbito do PAE e a disponibilização em período não necessariamente pós-laboral viria mesmo a ocorrer em algumas situações, tendo como consequência a valorização da formação como recurso no incremento das medidas de ação e no próprio desenvolvimento profissional docente.

Os dados referentes à execução da formação contínua de professores referem-se ao volume de ações de formação realizadas pelos CFAE no âmbito da implementação das medidas dos planos de ação estratégica no biénio 2016-2018, tendo existido mais de 4 mil turmas de formação, sobretudo em modalidades com componente prática, como Oficina ou Círculo de Estudo, com um grau de execução superior a 80% (tabela i).

**Tabela i. Execução da formação contínua de professores no biénio 2016-2018**

Turmas			Formandos que concluíram a Formação			Grau de execução (%)
Ação de Curso / Oficina curta / Duração	Oficina / Círculo de Estudos	Total	Ação de curta Duração	Curso / Oficina / Círculo de Estudos	Total	
864	3 489	4 353	21 811	53 101	74 911	83%

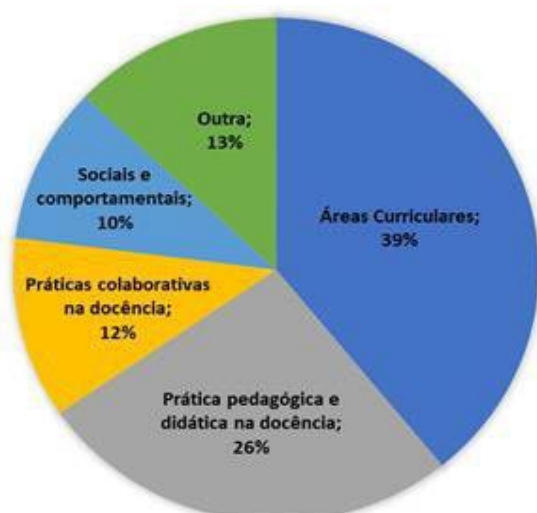
Fonte de dados: POCH | DGE | CFAE | Fonte: PNPSE

Os PAE enquanto instrumentos de operacionalização das fragilidades identificadas e da missão e visão do projeto educativo de cada escola, refletem quer as necessidades de desenvolvimento profissional docente quer as prioridades e estratégias de desenvolvimento da Escola. Os dados referentes às áreas de incidência da formação contínua de professores decorrida no período em causa, constantes da figura vi,

têm por base uma amostra de 3214 turmas, correspondendo a cerca de 75% do universo das turmas de formação constituídas. A análise dos dados relativos à formação realizada no âmbito da implementação dos PAE é reveladora de tendências de intervenção nas quais são centrais, em primeiro lugar, o currículo, representado 39% das ações de formação e, em segundo lugar, as práticas pedagógicas e didáticas, as quais constituem 26% de todo o volume de formação. Estes resultados comprovam a priorização pelas Escolas de formação em contexto escolar ligadas a dinâmicas pedagógicas de sala de aula.

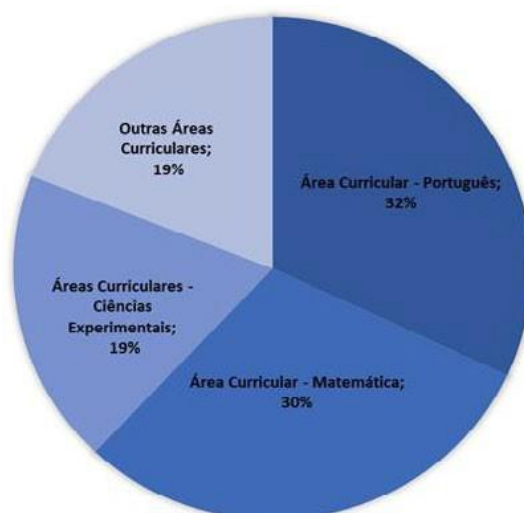
Por outro lado, denota-se também uma elevada convergência entre a expressão de medidas curriculares inscritas nos planos de ação estratégica e a incidência formativa registada nas áreas curriculares de Português, Matemática, Ciências Experimentais (figura vii). Nas outras áreas curriculares podem-se encontrar sobretudo ações de formação nas áreas de Expressões Artísticas, Educação Física e Língua Estrangeira. Tais resultados são, de algum modo, demonstrativos das apropriações locais relativamente às prioridades estratégicas de formação contínua de docentes na esfera das áreas e práticas curriculares, sobressaindo com maior expressão as áreas da Matemática e do Português que interpretamos como reflexo da aposta preventiva nos anos iniciais de ciclo e onde estas áreas assumem tradicionalmente grande importância nos percursos escolares dos alunos.

Figura vi. Áreas de incidência da formação contínua de professores no biénio 2016-2018



Fonte de dados: POCH | Fonte: PNPSE

Figura vii. Áreas curriculares de incidência da formação contínua de professores no biénio 2016-2018



Fonte de dados: POCH | Fonte: PNPSE

### Foco da ação pedagógica das Escolas nos compromissos nacionais educativos e em processos de autorregulação baseados em evidências

Os PAE, enquanto instrumentos estruturantes e de operacionalização dos principais objetivos e prioridades dos Projetos Educativos, foram desenhados para superar as vulnerabilidades identificadas pelas Escolas e potenciar a melhoria das aprendizagens dos alunos e, deste modo, contribuir para o cumprimento dos objetivos educacionais do Programa do XXI Governo Constitucional, nomeadamente o de reduzir para metade o insucesso escolar no Ensino Básico.

A necessidade do sistema educativo de devolver aos seus atores, em tempo útil, dados estatísticos que permitam comparar os resultados das Escolas com os obtidos a nível regional e nacional, por forma a tomarem medidas de reajuste das suas intervenções no início de cada ano letivo e no decorrer deste,



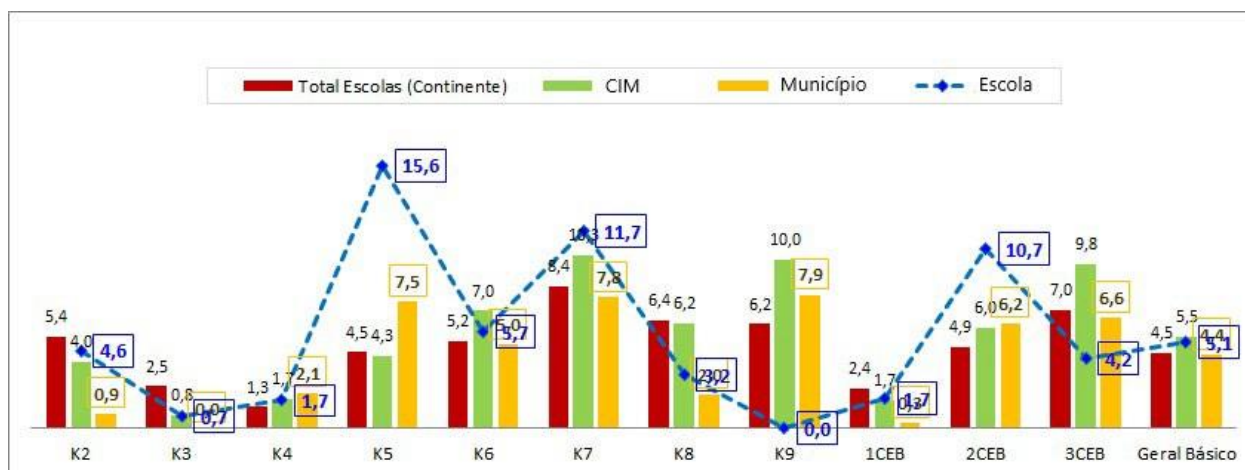
dispositivos ancorados nos princípios da liberdade organizacional e da gestão curricular, associados a novas formas de definição informada de política educativa, apoiada em indicadores constantemente reinterpretados e que implicam escolhas locais sobre as medidas educativas e normas associadas a boas práticas. São compatíveis com políticas públicas de educação de liberdade organizacional e de gestão curricular, de autoavaliação e prestação de contas e que fomentam a apropriação de culturas escolares de (auto)regulação colaborativa, a participação escolar informada e o escrutínio das soluções organizativas e pedagógicas tomadas. O Simulador 1 PNPSE da Projeção do Compromisso da Escola toma, como a designação sugere, a Escola como unidade de observação e análise e requer o conhecimento e a definição no seio das estruturas de gestão de topo e intermédias de aspetos cruciais como: Quem, na Escola, sabe ao certo o compromisso a inscrever para cada um dos anos de escolaridade no que respeita aos resultados escolares a alcançar? Mereceu o assunto agendamento, tempo de reflexão e discussão no conselho pedagógico e no conselho geral para a definição da estratégia e orientações a seguir nos conselhos de departamento e nos conselhos de docentes e de turma? Como fomentar uma cultura institucional escolar de compromisso e tornar natural o exercício de cada escola inscrever o seu próprio compromisso de progresso e melhoria escolar para um determinado período temporal face aos compromissos educacionais do país? Como assegurar o seu desdobramento, inscrição e apropriação pelas unidades intermédias e de base da organização-escola?

O conhecimento e inscrição pela Escola e pela comunidade nos primeiros meses do ano letivo dos compromissos relativos a indicadores de resultado (retenção, transição, qualidade do sucesso, ...) para o período de duração do plano de ação estratégica tendo em conta o histórico, permitem-lhe ensaiar opções pedagógicas, equacionar alternativas de organização escolar, de gestão e distribuição de recursos à luz de outras lógicas e critérios que provavelmente não ocorreriam sem este sentido de compromisso institucional. Por outro lado, os indicadores disponibilizados (histórico de sucesso, projeção dos resultados expectáveis, inputs docentes, dinâmicas pedagógicas, entre outros), dotam a Escola e a comunidade escolar de um conhecimento mais contextualizado e tornam-na mais informada tendo por referência a rede de Escolas do Município, do CFAE, da Comunidade Intermunicipal.

O Simulador de Projeção de Compromissos da Escola (Simulador 1) permitiu dar a conhecer, a partir do início do 2.º período de 2016/17, as taxas de sucesso obtidas no ano letivo transato, em cada ano de escolaridade do Ensino Básico, ao nível de Portugal Continental, da Comunidade Intermunicipal ou Área Metropolitana, do Município e da própria Escola. Utilizando como base os resultados obtidos em cada ano curricular, pelos alunos de cada Escola, no final do 1.º período projetou-se para cada Escola em 2016/17 e 2017/18 o contributo esperado para a redução das taxas de insucesso escolar. Partindo dos resultados dos alunos já avaliados pela Escola nos anos de escolaridade do Ensino Básico, a estimação dos valores mínimos expectáveis de referência do sucesso a atingir no final de cada ano letivo de implementação do PAE, induziu o aprofundamento de culturas escolares comprometidas com o alcançar de resultados exequíveis de sucesso educativo acentuando a indispensável interdependência entre avaliação, prestação de contas e responsabilização. O estímulo de uma cultura de colaboração comprometida no âmbito escolar foi, assim induzida, através do aprofundamento do princípio de *accountability* que, fundando-se em ações congruentes das Escolas desenvolve vivências democráticas de crítica interna e o comprometimento das comunidades educativas face aos resultados alcançados e a alcançar.

A figura *viii* reproduz, a título ilustrativo, a interface do simulador de projeção distribuído para o último ano letivo.

**Figura viii. Projeção do compromisso mínimo espectável de transição para 2017/18 de uma Escola PNPSE, tendo em conta a redução de 25% relativamente ao histórico**



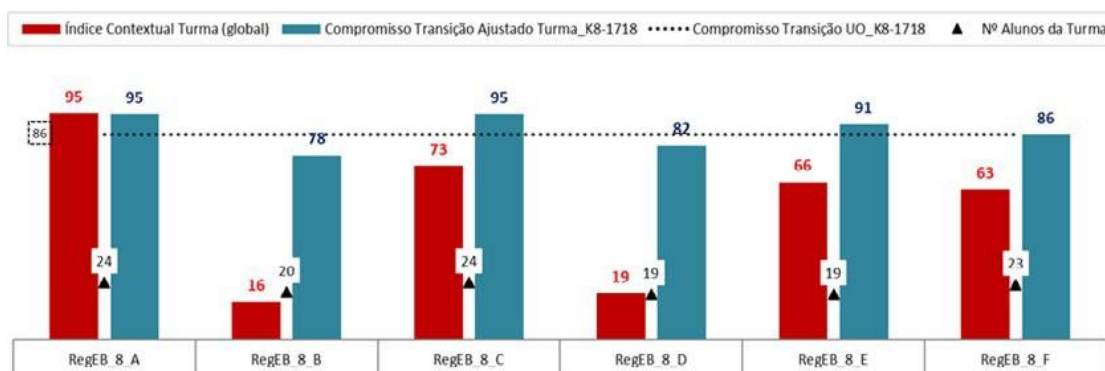
Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Quando uma Escola se compromete a melhorar as suas taxas de transição depara-se, invariavelmente, com os diferentes desempenhos das turmas em qualquer ano de escolaridade. Os fatores preditores de sucesso/insucesso escolar, relacionados com o capital cultural e social da família são, o mais das vezes, relacionados pelos docentes dos Conselhos de Turma com situações de alunos em risco de retenção. A explicitação empírica desta realidade não tem sido calculada para analisar a complexidade da composição de cada turma e seu conseqüente desempenho escolar. Julga-se de extrema pertinência ter em conta, para cada turma, variáveis de contexto e de organização escolar, daí que, a Estrutura de Missão viesse a ensaiar aproximações a funções de produção educativa que incorporassem, para além de fatores contextuais, dimensões metodológicas e didáticas, organizativas, de distribuição de recursos docentes e tempos de apoio semanal e tenha priorizado, no âmbito das diversas estratégias de apoio às escolas, uma metodologia de acompanhamento que valorizasse simultaneamente: a nível macro, o princípio do compromisso do sucesso escolar, com quantificação dos respetivos indicadores de sucesso a alcançar no final do ano letivo por ano de escolaridade e, a nível meso, o compromisso de sucesso reajustado às turmas desse ano de escolaridade tendo em conta as características contextuais dessas turmas. Este género de abordagem metodológica e de monitorização abre caminho à desconstrução das tendências leituras interpretativas dos resultados escolares demasiadamente reféns de fatores extrínsecos à organização-escola, demonstrando que esta dispõe de margens de manobra consideráveis podendo agir sobre inúmeras variáveis escolares. Desde logo, nos próprios critérios de constituição das turmas, na distribuição docente e par docente, nas abordagens curriculares a privilegiar, nas horas de apoio educativo, na definição das modalidades organizativas, no induzir de práticas de monitorização e avaliação internas evidenciadoras da adequação e eficácia educativas das práticas curriculares e organizacionais em curso.

A criação de um *score* contextual de turma, através da construção de um índice composto que agrega a intensidade e sentido correlativos das variáveis de contexto com o desempenho académico da turma em conjugação com o *zscore* de cada uma das variáveis no âmbito do universo das turmas em análise, inscreve-se na estratégia de acompanhamento e monitorização adotada. Esta é uma forma de sinalizar à partida quais as turmas que tendem a apresentar maiores ou menores adversidades contextuais (scores mais baixos ou mais elevados, respetivamente) face aos fatores de contexto sociocultural pelo facto de a sua estrutura composicional tender a condicionar o seu desempenho escolar. A criação e apresentação do *score* contextual de turma à rede de Escolas PNPSE teve como grandes objetivos o de fornecer a cada Escola informação customizada para cada uma poder tomar decisões organizacionais fundamentadas em evidências sobre: critérios de composição/constituição de turmas; cálculos de referentes mínimos de sucesso por turma; redirecionamento das horas de crédito para apoio educativo; práticas de articulação curricular adequadas à diversidade das turmas e, conseqüente, direcionamento do trabalho a realizar pelos docentes e par docentes que constituem as Equipas Multidisciplinares Integradas.

A figura ix ilustra a interface do *Simulador de Projeção Contextualizada da Turma* (Simulador 2) fornecido a cada Escola permitindo-lhe, do 2.º ao 9.º ano de escolaridade, obter os dados relativos ao índice de contexto de cada turma.

**Figura ix. Projeção contextualizada por turma do respetivo compromisso mínimo de transição K7, em 2017/18**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

O acesso aos dados do sistema MISI (Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação), disponibilizados pela DGEEC (Direção Geral de Estatística da Educação e Cultura), foi bastante facilitador deste trabalho e possibilitou à Estrutura de Missão a disponibilização no decurso dos primeiros meses do ano letivo de referenciais de orientação para cada Escola e o respetivo reajustamento por turma. A experiência do trabalho de acompanhamento mostra que a interpretação conjugada das projeções de compromisso contextualizadas é mais facilmente aceite e tem merecido o interesse das Escolas, dos Municípios e das CIM/AM, pela utilidade que lhes reconhecem como instrumentos de orientação e apoio à gestão pedagógica e de fundamentação das opções de política educativa local. É um caminho que requer continuidade, persistência, orientações claras e convergentes de política educativa, disponibilidade para negociação de condições e de recursos, reciprocidade na assunção de compromissos por todas as partes.

Aquando da realização dos II Ciclo de Seminários Regionais, no ano letivo de 2017/18, foi o Simulador de Projeção Contextualizada da Turma alvo de profunda divulgação através das 36 sessões realizadas com as Escolas. Naturalizar a integração de práticas participativas e de escrutínio em método aberto dos critérios e opções de organização escolar e reduzir significativamente argumentários de atribuição causal de fatores externos no desempenho escolar, potencia olhares mais críticos sobre os efeitos das práticas curriculares e da ação pedagógica incremental e em que da análise e avaliação dos seus impactos nas aprendizagens e resultados escolares dos alunos decorrerá, em boa medida, o valor diferenciador da sua adequação, eficácia e afirmação.

Já o Simulador de Resultados e Projeção de Compromissos (apresentado no decurso das 14 sessões do I Ciclo de Seminários Regionais, ocorrido no ano letivo 2016/17) voltou a ser alvo de discussão em consequência da atualização dos dados disponibilizados relacionada com os resultados obtidos e a obter por cada Escola. O II Ciclo de Seminários teve também como objetivo a apresentação, por cada Escola, com base em evidências, da medida mais eficaz implementada no âmbito do PAE. O caminho indutor do PNPSE de uma autorregulação da escola com base em evidências foi valorizado pelos docentes que participaram nestes ciclos de Seminários ao deixarem como registo escrito na avaliação destes eventos alguns pontos fortes como a “ligação da equipa de missão com as Escolas e o retorno de informação relevante (nomeadamente sobre práticas e metas de sucesso) a cada Escola”, ou ainda, a “(...) divulgação de instrumentos que permitem às Escolas nortear as suas intervenções” (ver infográfico Acompanhamento de Proximidade & Partilha de Dinâmicas Educativas, p. 15).

## **Liderança pedagógica das Escolas na territorialização das políticas educativas**

Na mudança de paradigma que convoca a uma geografia territorial regional e local de práticas de convergência e complementaridade dos diferentes atores educativos, a EM-PNPSE encorajou e impulsionou as Escolas a perfilarem-se como organizações com capacidade de liderança pedagógica na criação e aplicação das medidas de promoção do sucesso escolar, por forma a poderem ser levadas em conta na alocação dos recursos financeiros regionais e locais contratualizados pelas CIM/AM no âmbito do PIICIE.

Importa salientar que há inúmeras medidas inscritas nos PAE que foram pensadas numa lógica de articulação, convergência e complementaridade entre a escola e o Município/CIM/AM. Ao longo de todo o tempo de acompanhamento foi desde sempre destacado, nas diferentes sessões de trabalho, que Portugal tem compromissos internacionais assumidos com a União Europeia no âmbito do Portugal 2020 – Medida 10.1 Sucesso Escolar - e que as Escolas são determinantes no alcançar do compromisso nacional. Nas sessões de trabalho ocorridas ao longo do tempo registaram-se inúmeros testemunhos demonstrativos dos casos de colaboração ativa com reais espaços de convergência e comprometimento mútuo, mas também inúmeras situações de dúvida e de tensão face a constrangimentos em termos de recursos.

De referir, igualmente, que a implementação dos PIICIE apresentados pelos Municípios/CIM/AM têm um desfasamento temporal com os PAE das Escolas e o seu grau de execução no território é muito desigual. Aliás, estas lógicas de convergência e complementaridade, entretanto estabelecidas, podem ser reforçadas ou sofrerem um enfraquecimento nas relações de interdependência em curso entre Municípios/CIM/AM e Escolas na estruturação de ações conjuntas de promoção do sucesso escolar no presente e no futuro. De destacar que a quase totalidade dos PIICIE das Autarquias incluem medidas de carácter sociocomportamental com constituição de equipas técnicas multidisciplinares que, associadas ao apoio tutorial específico e às novas orientações de flexibilização curricular e da educação inclusiva, permitem potenciar este investimento significativo na qualidade das aprendizagens dos alunos e na melhoria do ambiente de trabalho nas Escolas.



## Resultados

### Comparação do biénio 2016-2018 face ao biénio 2014-2016 Melhoria do sucesso escolar, da equidade educativa e dos ganhos de eficiência

#### Menos 30 000 alunos retidos na rede de Escolas PNPSE

Os dados de recenseamento apresentados na tabela dizem respeito à totalidade dos alunos da rede de Escolas PNPSE que foram beneficiários direta ou indiretamente da aplicação nos anos de escolaridade (ki) de incidência das medidas de promoção de sucesso educativo no âmbito do plano de ação estratégica da sua escola.

*Tabela ii. Diminuição de alunos retidos entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018 nas Escolas com PAEki*

Alunos de Escolas PNPSE abrangidos por medidas PAEki		Biénio 2014-2016	Biénio 2016-2018	Diferencial entre os biénios	Taxa de variação
<b>Ensino Básico</b>	Alunos recenseados	1 083 727	1 054 300	-29 427	-3%
	Alunos retidos	81 133	56 363	-24 770	-31%
<b>Ensino Secundário</b>	Alunos recenseados	219 177	187 051	-32 126	-15%
	Alunos retidos	37 929	32 036	-5 893	-16%
<b>Total</b>	<b>Alunos recenseados</b>	<b>1 302 904</b>	<b>1 241 351</b>	<b>-61 553</b>	<b>-5%</b>
	<b>Alunos retidos</b>	<b>119 062</b>	<b>88 399</b>	<b>-30 663</b>	<b>-26%</b>

Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Os dados da tabela *ii* mostram uma diminuição do número de alunos retidos superior a 30 000 no biénio 2016-2018 comparativamente ao biénio anterior. Na globalidade dos ensinos básico e secundário, para uma quebra de cerca de 5% da população escolar nestes níveis de ensino, observa-se uma variação de -26% dos alunos retidos e a expressão muito significativa alcançada de -31% no ensino básico para uma variação relativa de população escolar de apenas -3%.

#### Redução das taxas de retenção de 29% no Ensino Básico

A figura *x* mostra a evolução das taxas de retenção entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018 nas Escolas PNPSE que aplicaram medidas PAE num determinado ano curricular (medidas PAEki) e as Escolas que não aplicaram nesse ano de escolaridade medidas PAEki. A designação de rede de Escolas PNPSE refere-se às 663 que aderiram à implementação do plano de ação estratégica para promoção do sucesso escolar, no âmbito da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016. Entende-se por Escolas sem medidas PAEki as restantes Escolas independentemente de pertencerem ou não à rede de Escolas PNPSE. Considerando a elevada percentagem de Escolas PNPSE que desenvolveram e aplicaram medidas PAE nos diversos anos de escolaridade do básico e do secundário, sobretudo nos anos iniciais de ciclo, as Escolas sem medidas PAEki são em menor número e integram as 137 Escolas que não eram elegíveis por terem em curso planos plurianuais de melhoria, 11 Escolas que decidiram não apresentar PAE (a maioria das quais Escolas Profissionais e Escolas Artísticas do ensino público) e outras que, ainda que pertencendo ao grupo de Escolas PNPSE, optaram por não aplicar medidas PAEki nesses anos curriculares. Para uma



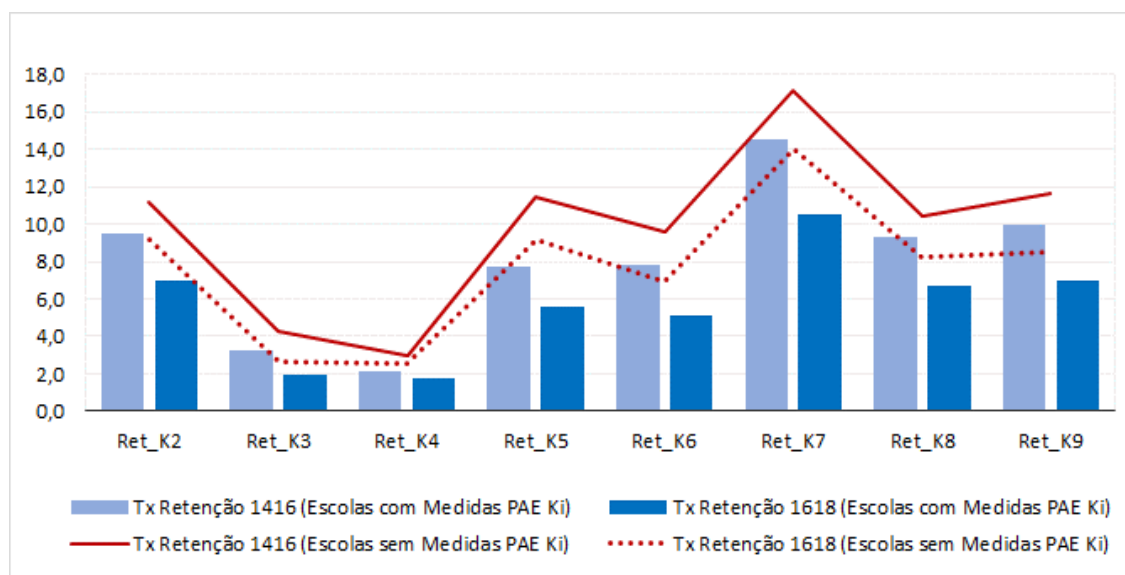
maior simplicidade de linguagem usamos por vezes a expressão 'Restantes Escolas' e que correspondem

ao subuniverso das Escolas que pela sua circunstância ou opção não aplicaram medidas PAE no ano ou anos curriculares em análise.

As Escolas com medidas PAEki e as restantes Escolas partiram de taxas de retenção no biénio 2014- 2016 em média bastante diferenciadas sendo, de um modo geral, superiores as taxas de retenção destas últimas. De facto, como observado na figura x, as Escolas sem medidas PAEki apresentavam, em média, taxas de retenção superiores às Escolas com medidas PAEki em todos os anos curriculares. Esta realidade diferenciada como ponto de partida dos resultados da retenção entre as Escolas permitiria, teoricamente, uma menor folga na diminuição da retenção das primeiras uma vez que as mesmas, na esmagadora maioria dos anos de escolaridade já apresentavam valores inferiores a 10% e em alguns casos bastante residuais.

Os dados refletidos na figura x registam uma redução das taxas de retenção, entre os biénios, em todos os ciclos do Ensino Básico e em cada um dos seus anos de escolaridade, tanto nas Escolas com medidas PAEki, quanto nas restantes Escolas. Verifica-se que, apesar da margem de progressão na diminuição da retenção ser mais curta nas Escolas com medidas PAEki, e por isso, implicando um esforço acrescido de superação de problemáticas mais complexas relacionadas com os fatores característicos do insucesso escolar, as Escolas que aplicaram medidas PAE nesses anos curriculares conseguiram uma redução das taxas de retenção no Ensino Básico de 29%.

**Figura x. Evolução da retenção por ano de escolaridade do Ensino Básico entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018**



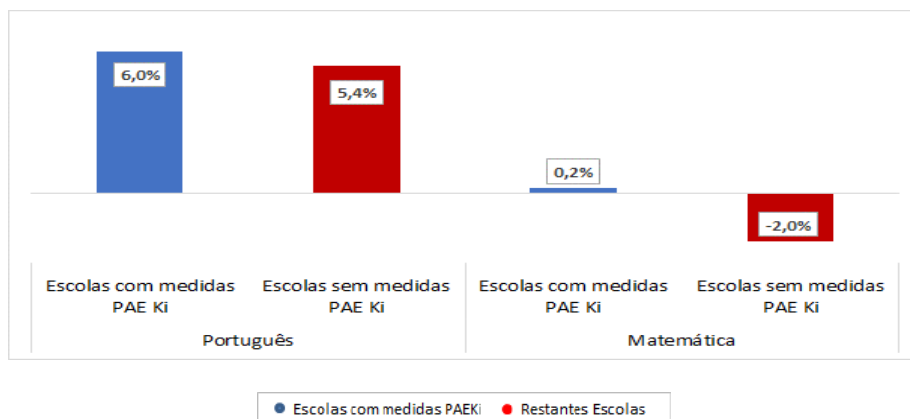
Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Analisando em pormenor os resultados obtidos pelas Escolas com medidas PAEki, de acordo com o observado na figura x, ressalta que apenas o 7.º ano de escolaridade, apesar de apresentar a maior descida nas taxas de retenção no biénio 2016-2018 face a 2014-2016, surge como o único ano curricular em que a taxa de insucesso é ainda ligeiramente superior a 10%.

A diminuição da taxa de retenção verificada em praticamente todos os anos de escolaridade do Ensino Básico na diferença dos biénios permite interpretações que vale a pena realçar quanto à questão do “facilitismo” versus “exigência” como causa dos ganhos alcançados. Quando se analisam as reduções das taxas de retenção nos anos terminais de ciclo verifica-se que a que surge com menor expressão é a relativa ao 4.º ano de escolaridade quando a referente ao 9.º ano, alvo de escrutínio e regulação externa por via da obrigatoriedade de realização pelos alunos dos exames nacionais, apresenta a maior diferença na redução das taxas de retenção comparativamente aos resultados não apenas de 4.º ano, mas também face aos resultados do 6.º ano de escolaridade. O facto do 4.º e 6.º anos não estarem sujeitos a avaliação externa e, mesmo assim, obterem menores ganhos na redução das taxas de retenção face à redução alcançada no 9.º ano de escolaridade sugerem que estes resultados não indiciam um maior facilitismo

dos processos avaliativos das Escolas. A triangulação destes dados com os que se obtêm nas provas finais nacionais de 9.º ano confirmam a existência da melhoria da qualidade das aprendizagens das Escolas com medidas PAEki, conforme observado na figura xi. De facto, aqui se demonstra, através do índice de declividade tendencial em relação à média da série temporal (quadriénio 2014/15 a 2017/18) que a projeção tendencial no último ano da série supera em 6% o valor médio da série, no caso da disciplina de Português e não decresce no caso da Matemática, ao contrário das Escolas que não aplicaram medidas PAEki que decresce 2% na qualidade das aprendizagens nesta última disciplina.

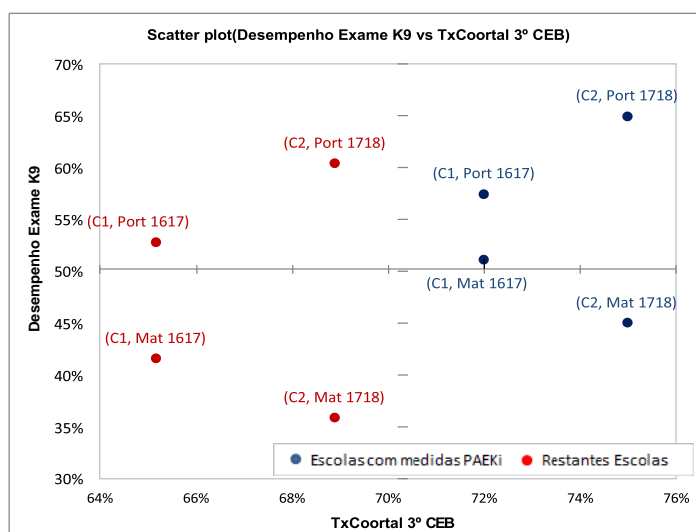
**Figura xi. Índice tendencial da qualidade das aprendizagens no Ensino Básico medido através de prova final nacional de 9.º ano a Português e Matemática em 2017/18**



Fonte de dados: IAVE | Fonte: PNPSE

Observou-se, na figura x, uma redução acentuada das taxas de retenção das Escolas com e sem medidas PAEki. Da análise da figura xi ressalta que as Escolas que aplicaram medidas PAE no 9.º ano de escolaridade conseguiram, nos resultados de exame a Português e a Matemática, no ano letivo 2017/18, superar o valor médio da série do quadriénio 2014/15 a 2017/18.

**Figura xii. Relação entre a sobrevivência escolar no 3.º Ciclo e a qualidade dos resultados das Escolas com medidas PAEki e sem medidas PAEki obtidos nas provas finais nacionais de 9.º ano**



Fonte de dados: IAVE/DGEEC | Fonte: PNPSE

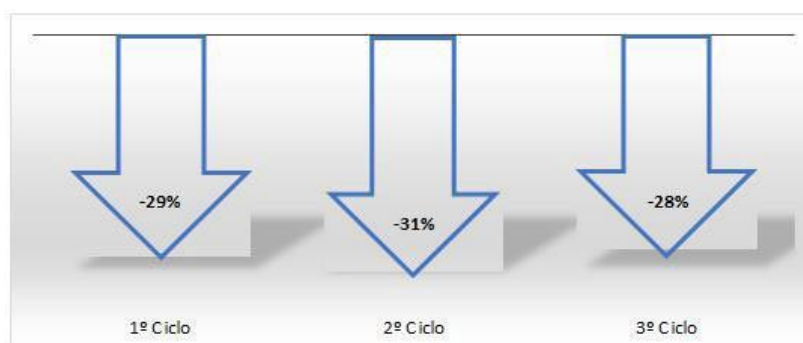
Procura-se agora, através da figura *xii*, perceber o modo como se comportaram as Escolas com medidas PAEKi, por comparação com as restantes Escolas, no que se refere à relação entre a qualidade dos resultados obtidos nas provas finais nacionais de Português e Matemática, nos anos letivos 2016/17 e 2017/18, e a capacidade de sobrevivência escolar dos alunos medida através da taxa coortal bruta relativa ao 3.º ciclo. O grupo de alunos que realizou as provas finais nacionais de 9.º ano em 2016/17 surge na figura *xii* como a coorte 1 (c1) e o grupo de alunos que efetuou as provas finais nacionais de 9.º ano em 2017/18 aparece como a coorte 2 (c2). Observa-se que a percentagem de alunos das Escolas com PAEKi que realizou em três anos o 3.º ciclo é, na coorte 1 e na coorte 2, respetivamente de 72% e 75% obtendo, ainda assim, classificações superiores nas provas finais nacionais de Português e Matemática (em 2016/17 e 2017/18) comparativamente aos alcançados pelos alunos das restantes Escolas. Deste modo se verifica que fazendo as Escolas que aplicaram medidas PAEKi sobreviver um maior número de alunos, tal facto não reduziu a qualidade do sucesso por eles obtidos conforme observado pelos resultados destas Escolas se situarem, esmagadoramente, no quadrante superior direito do diagrama. A uma maior percentagem de alunos a concluir o 3.º ciclo no tempo certo nas Escolas com medidas PAEKi correspondeu sempre, nas quatro provas finais nacionais de 9.º ano realizadas no biénio 2016-2018, desempenhos superiores às obtidas pelas restantes Escolas.

Redução das taxas de retenção no 1.º, 2.º e 3.º ciclos, respetivamente, em 29%, 31% e 28%

A figura *xiii* mostra que as taxas de variação entre os biénios superam os -25%, em cada um dos ciclos do Ensino Básico, com os valores a oscilar entre um mínimo de -28% no 3.º ciclo e um máximo de -31% no 2.º ciclo, concluindo-se, assim, que foram alcançados para os três ciclos do ensino básico os compromissos estabelecidos para o biénio 2016-2018, no âmbito das escolas PNPSE com medidas PAE no ano curricular específico.

Na comparação dos biénios, estas diferenças, à exceção do 3.º e 4.º ano, vão além dos dois pontos percentuais nos casos do 2.º ano e nos restantes anos do Ensino Básico e atingem, no caso do 7.º ano, valores na ordem dos quatro pontos percentuais.

**Figura *xiii*. Taxa de variação da retenção por ciclo no Ensino Básico nas Escolas PNPSE entre os biénios**

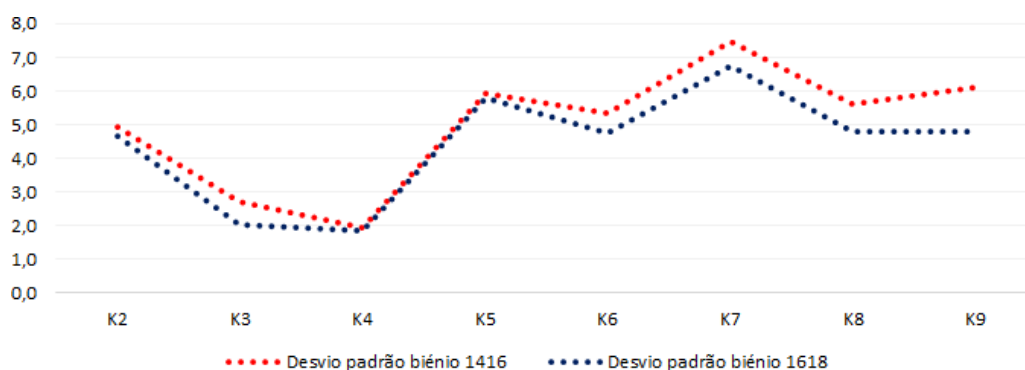


Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

### Maior equidade educativa como consequência da redução das disparidades dos resultados entre as Escolas

Para efeitos de análise da evolução da disparidade da retenção apenas na rede de Escolas PNPSE que apresentaram medidas PAEKi recorreu-se à medida estatística ‘desvio padrão’.

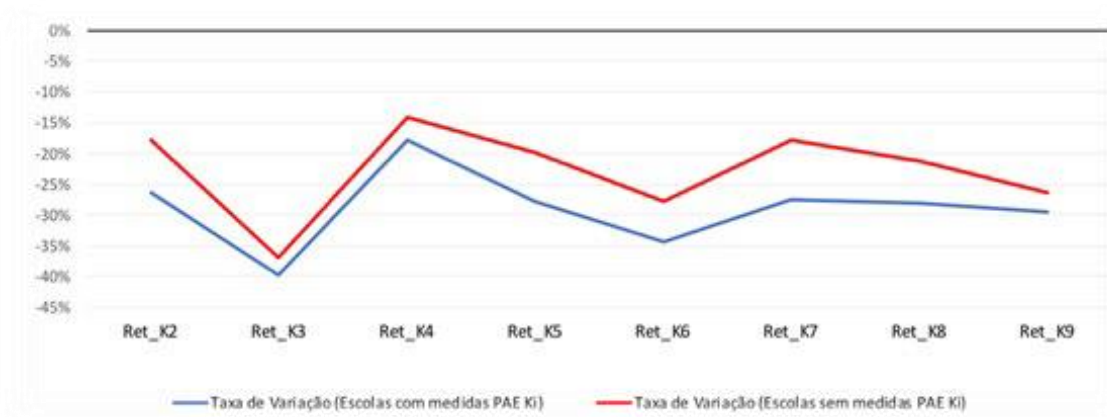
**Figura xiv. Evolução da disparidade das taxas de retenção nas Escolas PNPSE com medidas PAEki nos biénios 2014-2016 e 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPS

Como se depreende dos traçado constantes na figura xiv a comparação entre os biénios regista uma ligeira quebra da assimetria dos resultados entre as Escolas no biénio 2016-2018 face ao biénio anterior. Estes dados indicam uma tendência de maior equidade dos resultados escolares entre as Escolas, em todos os anos de escolaridade, sendo mais acentuadas nos 2.º e 3.º anos do 1.º ciclo, no 6.º ano e em todos os anos de escolaridade do 3.º ciclo. Registe-se que no ano terminal do Ensino Básico, com escrutínio de prova externa avaliativa, não só se verifica a maior variação em termos da retenção no 3.º ciclo como a maior quebra da disparidade dos resultados entre as Escolas.

**Figura xv. Evolução da retenção entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018, por grupo de Escolas PNPSE com e sem medidas PAEki**



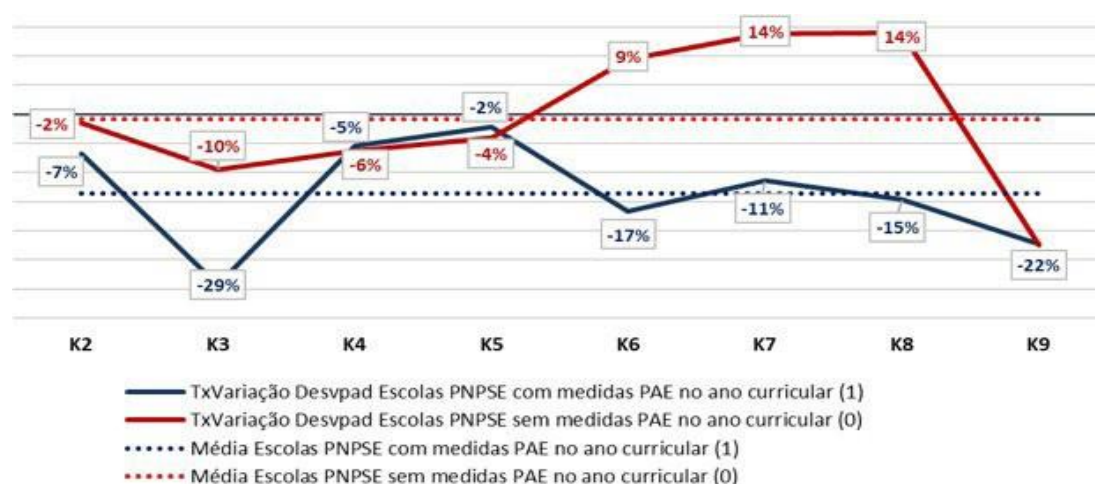
Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

O PNPSE sugeriu às Escolas a criação de medidas focadas nos anos de escolaridade considerados, internamente, como os mais vulneráveis ao insucesso escolar. Quando se procurou verificar o efeito das medidas PAEki na diminuição da retenção foram apurados os anos de escolaridade alvos desse instrumento de intervenção e comparados os resultados da retenção face aos anos de escolaridade que não foram alvo deliberado de medidas consignadas num PAE. O primeiro resultado constatado na figura xv evidencia que o grupo de anos de escolaridade escolhidos para intervenção com medidas nos PAE conseguiu uma maior redução nas suas taxas de retenção. A intencionalidade das ações delineadas, aplicadas e monitorizadas sobre certos anos de escolaridade sugere uma mais-valia para a melhoria dos resultados escolares, logo, das aprendizagens.

A análise da intensidade na diminuição da retenção em cada ano de escolaridade, tendo como principal indicador o ser o mesmo alvo ou não de medidas no âmbito do PAE, mostra que do 3.º ao 8.º ano de escolaridade houve melhorias mais acentuadas na diminuição da taxa de retenção nas Escolas PNPSE com medidas PAE aplicadas a esses anos curriculares por comparação com as taxas de retenção obtidas pelas Escolas PNPSE sem medidas para esses anos. Nestes anos de escolaridade verifica-se que a diferença mais baixa entre umas e outras ocorre no 4.º de escolaridade no qual as Escolas com medidas conseguem diminuir a taxa de retenção em cerca de 5% face às Escolas sem PAE, emergindo maiores diferenças nos 5.º e 7.º anos. Não deixa de ser curioso verificar que estes anos de escolaridade (anos de início de ciclo) continuam a apresentar, a nível nacional, as mais altas taxas de retenção do 2.º e 3.º ciclo, mantendo-se a taxa de retenção do 7.º ano, como a única taxa de retenção que atinge os dois dígitos no Ensino Básico, segundo dados administrativos relativos ao ano letivo de 2017/18. Mais uma vez se configura a possibilidade de que a ação intencionalmente focada das Escolas de medidas estratégicas direcionadas aos anos de escolaridade considerados por si como os mais vulneráveis ao insucesso escolar poderá ser no futuro, como parece ter sido no biénio 2016-2018, um caminho válido na busca de melhorias das aprendizagens e do desempenho escolar dos alunos.

Registe-se que o 2.º e 9.º anos de escolaridade há muito alvos de atenção permanente das Escolas, por serem, respetivamente o primeiro ano cuja avaliação interna permite a possibilidade de retenção e o ano de exame de conclusão do Ensino Básico, verificam a maior proximidade dos resultados das Escolas PNPSE independentemente de serem ou não alvos de PAE. Mais uma vez é possível inferir que a estratégia para melhores aprendizagens e consequentes resultados parece encontrar-se na atenção privilegiada das Escolas a estes anos de escolaridade fazendo para eles confluír parte significativa dos apoios educativos e de outras medidas de promoção do sucesso que, sendo tão habituais nas práticas internas, não necessitaram de um plano de ação específico para fazer valer a sua eficiência.

**Figura xvi. Taxa de variação da heterogeneidade da retenção entre as Escolas com e sem medidas PAEki por ano de escolaridade entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

A média da variação da heterogeneidade da retenção entre as Escolas PNPSE que apresentaram medidas no âmbito do PAE para os anos de escolaridade foi de uma variação da assimetria da retenção entre elas em -14% por comparação com a variação média de -1% das Escolas PNPSE que não apresentaram medidas PAE nesses anos curriculares, como se pode observar na figura xvi. Verifica-se que a taxa de variação do desvio padrão das Escolas PNPSE que apresentaram medidas do PAE para os anos de escolaridade conduziu a uma maior equidade dos resultados, nos 3.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade. Perpassando a totalidade dos ciclos do Ensino Básico observa-se que a aplicação de medidas PAEki por parte das Escolas não só reduziu de forma notória as taxas de retenção nos anos de escolaridade (figura xv) como parece ter conduzido a uma maior equidade educativa nos serviços de educação prestados a todos os alunos (figura xvi).

## A qualidade de sucesso a Português no 1.º ciclo: uma prioridade estratégica

A qualidade do sucesso de qualquer das áreas do currículo do 1.º ciclo não tem sido alvo de recolha de dados no nosso sistema educativo. No que respeita ao primeiro ano de escolaridade o único elemento conhecido é o referente ao abandono escolar uma vez que a transição é automática e independente do desempenho escolar dos alunos. Conhecida esta lacuna de inobservância de informe tão relevante entendeu a EM-PNPSE, através da sua plataforma de contacto com as Escolas, solicitar informação sobre as menções qualitativas atribuídas a Português por turma, no decurso do biénio 2016-2018.

Os testemunhos das lógicas avaliativas dos docentes de 1.º ciclo convergem no facto de que a atribuição da menção qualitativa de Suficiente na área de Português sinaliza, nos primeiros anos de escolaridade, um domínio pouco seguro na garantia da aquisição das competências da escrita e da leitura. Por consequência, considerou-se que as menções qualitativas de Bom e Muito Bom são aquelas que expressam alguma garantia de qualidade do sucesso nesta área.

Anteriormente referiu-se que, na comparação entre o biénio 2014-2016 e o biénio 2016-2018, a redução da retenção no 2.º ano de escolaridade foi muito significativa sendo superior a dois pontos percentuais. Revela-se agora a informação recolhida sobre a qualidade das aprendizagens a Português dado ser este, por um lado, um indicador cuja análise nunca mereceu atenção no sistema educativo, por outro lado, pelo mesmo poder ser preditor de reais dificuldades nas aprendizagens em muitas das demais áreas curriculares, nomeadamente a literacia científica, Matemática e Expressões.

A análise dos resultados da qualidade do sucesso a Português, medida através da atribuição em pauta das menções qualitativas de Bom e Muito Bom, indica que cerca de 30% dos alunos não apresenta um domínio seguro das competências de leitura e escrita no final do 1.º ano de escolaridade. Destaca-se ainda que a qualidade das aprendizagens a Português sofre um declínio no registo das menções qualitativas de Bom e Muito Bom do 1.º para o 2.º ano de escolaridade verificando-se que, findo este, mais de 40% dos alunos apresentam dificuldades no domínio das competências da leitura e escrita. Estes dados, estão em linha com os resultados das provas de aferição de Português de 2.º ano, quer de 2016/17 quer de 2017/18. Por outro lado, quando fazemos interagir os domínios e subdomínios das provas de aferição de Português com os de outras áreas curriculares, nomeadamente, Matemática, os resultados sugerem que os alunos com maiores competências na literacia de leitura relacionadas com a capacidade de localizar informação, interpretar e relacionar ideias e de analisar e avaliar o conteúdo e a linguagem dos textos e, conseqüentemente, a elas associadas uma maior capacidade na compreensão e interpretação oral e escrita, observam-se incrementos estatisticamente significativos no desempenho em 'Números Operações' e 'Organização e Tratamento de Dados'. Estes incrementos de desempenho ampliam-se no primeiro caso quando cumulativamente os alunos demonstram também maiores competências na 'Gramática' e, no segundo caso, quando conseguem melhores níveis de proficiência na 'Escrita', designadamente, ao nível da capacidade de redigir um texto de forma organizada e coesa e da utilização de vocabulário adequado e variado (Verdasca, 2018).

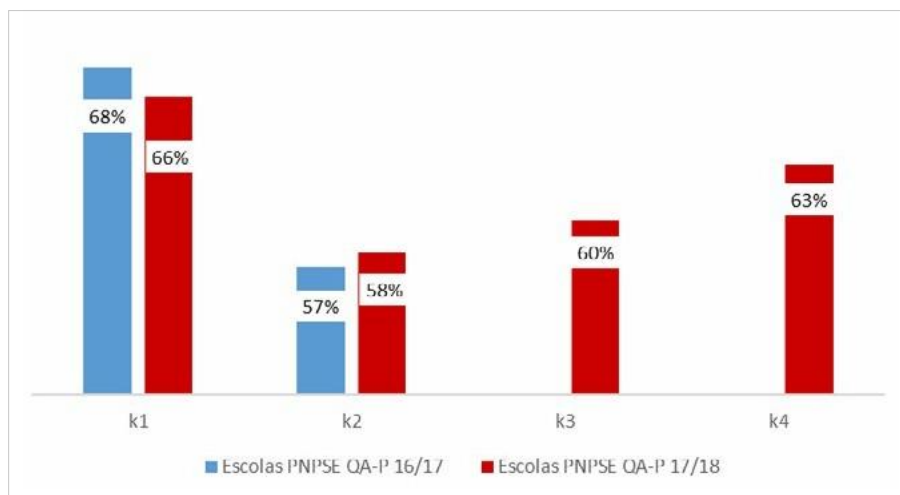
Parece, assim, ganhar consistência a ideia da importância estratégica de nos dois primeiros anos de escolaridade fazer incidir o principal foco da ação pedagógica na literacia de leitura, sob pena de ficar e continuar comprometida não só a qualidade e evolução das aprendizagens dos alunos em Português como a qualidade de desempenho nas outras áreas curriculares. Priorizar a leitura e escrita e estabelecer como principal objetivo e compromisso educacional alcançar com todos e cada um dos alunos níveis de elevada proficiência, independentemente dos seus perfis sociais, requer um compromisso sério e ousado em cada escola e território e a necessidade de envolver nessa construção local os professores enquanto líderes pedagógicos mas também outras entidades e agentes da comunidade, definindo localmente estratégias de ação baseadas em abordagens curriculares abertas e enriquecidas e agindo em contexto escolar e fora dele de forma articulada, convergente e complementar.

A tendencial estaticidade dos resultados em dois anos letivos consecutivos (2016/17 e 2017/18), tanto no 1.º como no 2.º ano de escolaridade (figura xii), aponta para a possibilidade desta realidade ter sido observada em anos letivos anteriores e o mesmo poder continuar a verificar-se, no futuro, caso não sejam introduzidas medidas eficazes que permitam a melhoria da qualidade das aprendizagens nos anos iniciais da escolaridade. Saliente-se que o biénio 2016-2018 registou, por força indutiva da aplicação



dos PAE nas Escolas, uma mudança de paradigma na alocação massiva de recursos de apoio educativo nos dois primeiros anos de escolaridade, bem como o início e/ou aprofundamento de intervenções pedagógico-curriculares focalizadas na área do Português. Os dados recolhidos sugerem que as mesmas tiveram resultados positivos na diminuição significativa da retenção no final do 2.º ano de escolaridade, no entanto, 30% a 40% dos alunos não conseguiu, ainda, adquirir sólidas competências na leitura e escrita.

**Figura xvii. Qualidade do sucesso a Português no 1.º ciclo nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018**



Fonte: PNPSE

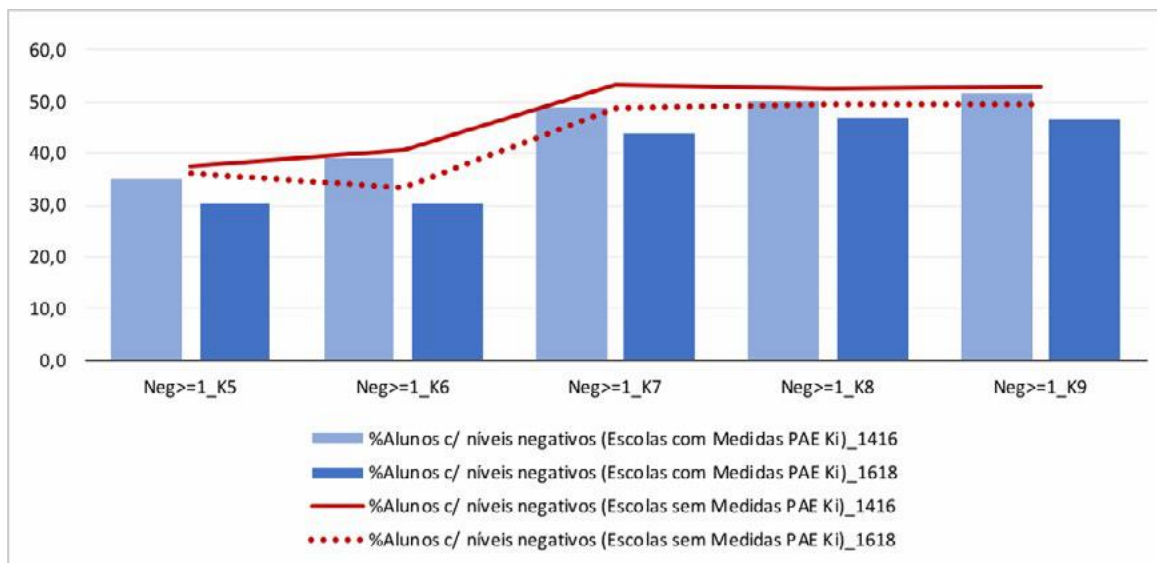
A análise dos resultados relativos à qualidade do sucesso a Português, em todos os anos de escolaridade do 1.º ciclo, no decurso do ano letivo de 2017/18 (figura xvii), revela não só a diminuição da qualidade nas aprendizagens em Português do 1.º para o 2.º ano de escolaridade como também o facto de, nos anos subsequentes (3.º e 4.º anos) essa mesma qualidade não registar uma evolução capaz de superar os resultados obtidos no 1.º ano de escolaridade. Conclui-se, deste modo, que entre 30% a 40% dos alunos que em 2017/18 frequentou qualquer dos anos de escolaridade do 1.º ciclo apresentam lacunas nas aprendizagens em Português. É possível supor que, a continuação do levantamento destes dados em anos letivos seguintes, evidencie resultados próximos dos recolhidos até ao momento. A informação que emerge destes fatos apresenta também alguma coincidência com resultados dos testes PISA (*Programme for International Student Assessment*) quando se conclui que 35% dos alunos portugueses, com 15 anos, já tinha ficado retido, pelo menos uma vez no seu percurso escolar, quando a média da OCDE se situava em 12%. Poderá a fraca qualidade das aprendizagens em Português detetada em mais de um terço dos alunos, nos dois primeiros anos de escolaridade, relacionar-se com as altas taxas de retenção até aos 15 anos?

### Redução da percentagem de alunos no 2.º e 3.º ciclos com níveis inferiores a 3

À semelhança do verificado na diminuição da retenção em todos os anos de escolaridade do ensino básico, na rede de Escolas PNPSE com medidas PAEki, verifica-se o mesmo alinhamento tendencial na qualidade do sucesso escolar, quer no 2.º ciclo, quer no 3.º ciclo (figura xviii). Na diferença entre os biénios regista-se uma maior intensidade na redução da percentagem de alunos com pelo um nível negativo nas Escolas PNPSE que aplicaram medidas no âmbito dos seus PAE relativamente às restantes Escolas.



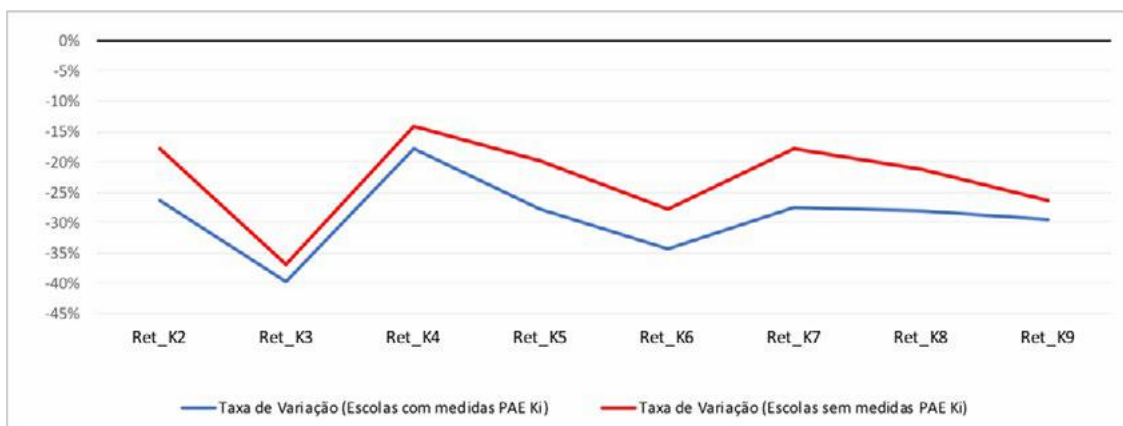
**Figura xviii. Evolução da qualidade do sucesso no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico na comparação entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Como sugerem as silhuetas gráficas da figura xix as diferenças assinaladas entre as Escolas com PAEKi e as restantes Escolas manifestam-se qualquer que seja o ano de escolaridade. Nas primeiras a taxa de variação da percentagem de alunos com pelo menos uma negativa regista valores inferiores a -10% em todos os anos curriculares à exceção do 8.º ano. Ao contrário, nas restantes Escolas, apenas no 6.º ano é superado este nível de variação. Mais uma vez os dados sugerem uma melhoria efetiva na qualidade das aprendizagens e do sucesso pleno dos alunos.

**Figura xix. Taxas de variação da qualidade de sucesso no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico entre os biénios 2014- 2016 e 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte:PNPSE

**Ganhos de eficiência estimado em cerca de 112 milhões de euros decorrente de menos 30 000 alunos retidos**

No biénio 2016-2018 as 663 Escolas envolvidas no PNPSE com medidas PAEKi registaram um aumento cumulativo das taxas de sucesso escolar. A diminuição da retenção permitiu ganhos de eficiência de mais de 50 milhões de euros/ano na rede de Escolas PNPSE, tomando por referência valores de custo médio ano-aluno de 4500€. Os resultados de aumento do sucesso escolar e de uma maior eficácia e eficiência educativas (tabela 3) foram obtidos através da criação e implementação de planos de ação

que redirecionaram estrategicamente, quer o crédito horário letivo e os recursos docentes próprios das Escolas, quer o reforço, ainda que em apenas um terço do inicialmente previsto, de professores e técnicos educativos adicionais disponibilizados pelo ME. Para estes resultados contribuíram também os planos de formação contínua de docentes sistematicamente orientados às necessidades das Escolas para implementação das suas medidas de ação e dos PIICIE em consequência da apropriação progressiva de culturas educacionais de cooperação e colaboração localmente comprometidas com desafios estratégicos idênticos.

**Tabela iii. Ganhos de eficácia e eficiência educativas na rede de Escolas PNPSE com medidas PAEKi, no biénio 2016- 2018 face ao biénio anterior**

1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
- A taxa de transição subiu de 96,3% para 97,3%, tendo atingido 97,4% no último ano do biénio (2017/18).	- A taxa de transição subiu de 92,3% para 94,7%, tendo atingido 95,0% no último ano do biénio (2017/18).	- A taxa de transição subiu de 88,8% para 91,9%, tendo atingido 91,9% no último ano do biénio (2017/18).
- O índice de alunos que concluiu o ciclo sem reprovar (índice coortal de conclusão de ciclo) subiu de 0,86 para 0,90, ou seja, registou-se uma variação relativa de +4,6%.	- O índice coortal de conclusão de ciclo subiu de 0,85 para 0,90, ou seja, registou uma taxa de variação de +5,4%.	- O índice coortal de conclusão do 3.º ciclo subiu de 0,70 para 0,78 registando assim uma taxa de variação de +11,1%.
- O tempo médio (em anos) de conclusão do ciclo desceu de 4,16 para 4,11, representando uma taxa de variação de - 1,1%.	- O tempo médio de conclusão do ciclo desceu de 2,17 para 2,11, correspondendo a uma taxa de variação de -2,6%.	- O tempo médio de conclusão do 3.º ciclo desceu de 3,38 para 3,26, traduzindo uma variação relativa de -3,5%;
- O coeficiente de acréscimo de custos reduziu de 1,04 para 1,03 traduzindo uma variação relativa de -1,1%.	- O coeficiente de acréscimo de custos reduziu de 1,08 para 1,06 o que traduz uma variação relativa de -2,6%.	- O coeficiente de acréscimo de custos decresceu de 1,13 para 1,09 representando uma taxa de variação de - 3,5%.

Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Da análise dos dados, quer da tabela iii, quer da figura xx, recorrendo a índices compósitos de desempenho escolar conclui-se da existência de ganhos de eficiência significativos, na comparação dos biénios e dos grupos de Escolas e, conseqüentemente, da sustentabilidade da estratégia nacional de promoção do sucesso escolar desenvolvida no âmbito do PNPSE, no biénio 2016-2018, superando esses ganhos de eficiência o esforço em inputs adicionais associados à sua implementação.

**Figura xx. Índices de eficácia e eficiência educativas**

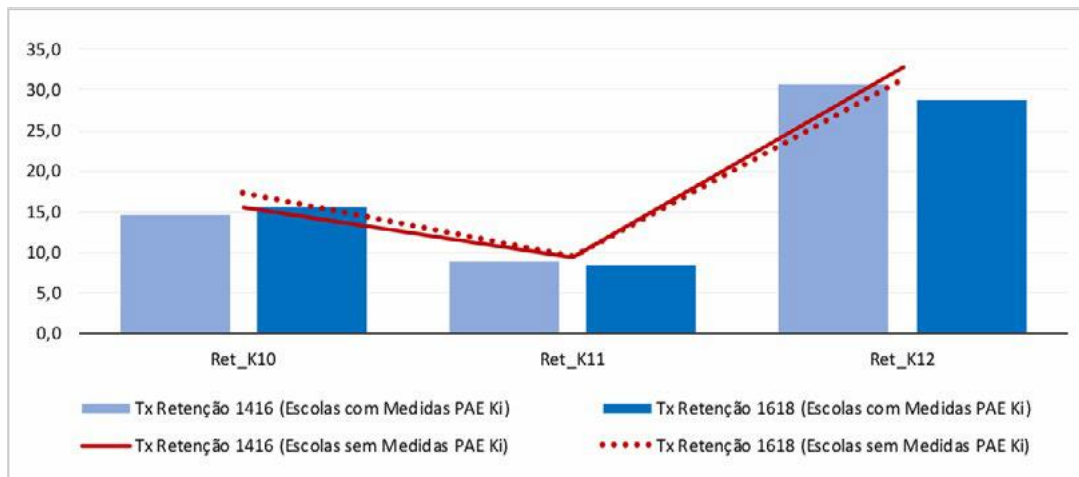




10.º ano de escolaridade: ano crítico na transição do Básico para o Secundário

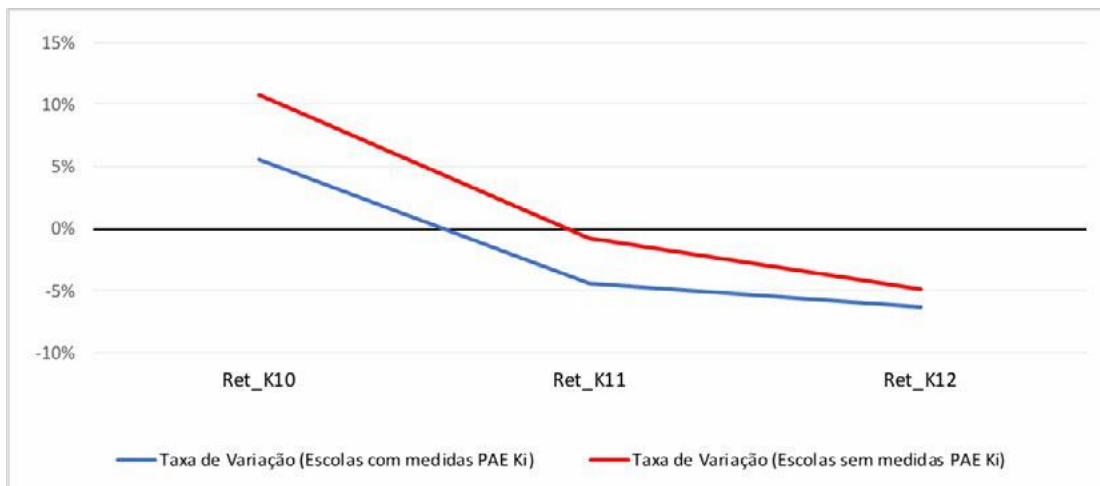
Os dados observados na figura *xxi* indicam que no biénio 2014-2016 as Escolas PNPSE com medida PAEki, nos três anos de escolaridade do Ensino Secundário, apresentavam uma ligeira diminuição das retenções face às restantes Escolas. Esta tendência de melhoria, apesar de evidenciar dificuldades de evolução quando comparada aos resultados alcançados no Ensino Básico, é reforçada no biénio 2016-2018 nas Escolas PNPSE com medidas PAEki no Ensino Secundário.

Figura *xxi*. Evolução das taxas retenção entre o biénio 2014-2016 e 2016-2018, no Ensino Secundário



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

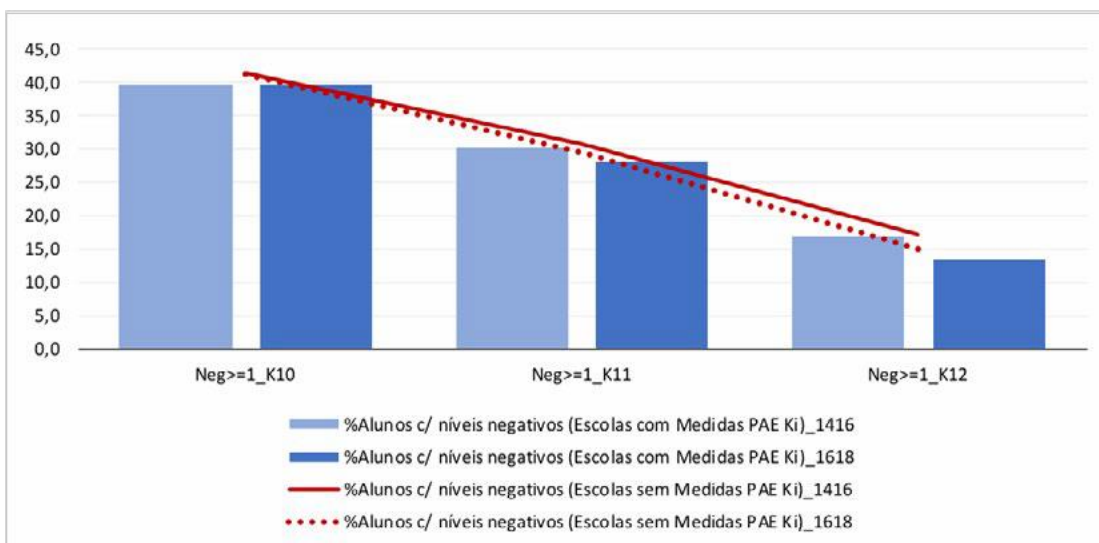
Figura *xxii*. Evolução da retenção, no Ensino Secundário, entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018, por grupo de Escolas PNPSE com e sem medidas PAEki por ano curricular



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Observa-se na figura *xxii* que a taxa de variação da retenção entre os biénios revela que o 10.º de escolaridade constitui um ano crítico na transição do Ensino Básico para o Secundário mesmo no caso das Escolas que aplicaram medidas PAEki. Todavia estes resultados são bem mais críticos nas restantes Escolas, cuja taxa de variação, no 10.º ano, duplica em relação às Escolas PNPSE com medidas PAEki. Nos restantes anos de escolaridade do Ensino Secundários a taxa de variação aproxima-se nas Escolas com medidas PAEki em valores que rondam os -5% registando em qualquer um destes anos uma diminuição da retenção superior à das restantes Escolas.

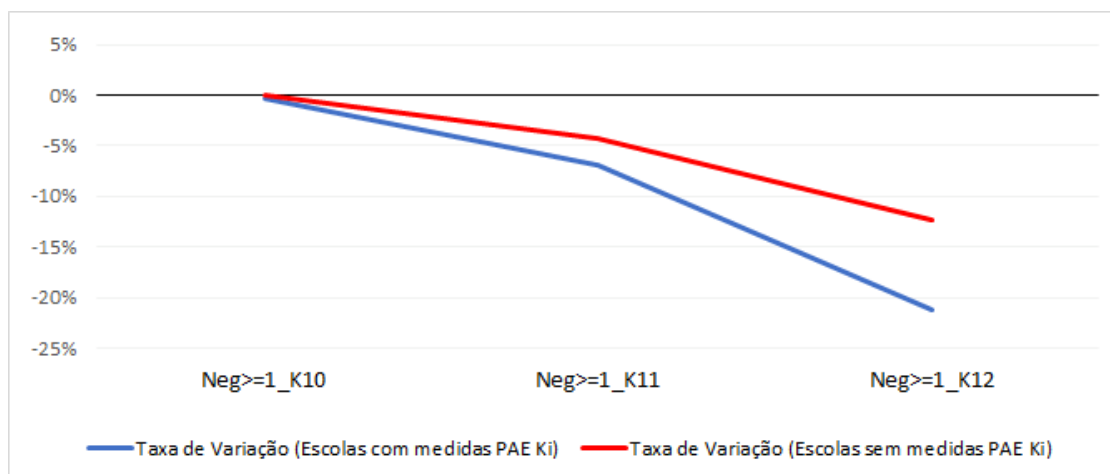
**Figura xxiii. Evolução da qualidade de sucesso no Ensino Secundário na comparação entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

A figura xxiii mostra uma tendência de estaticidade da qualidade de sucesso nos resultados do 10.º ano, uma vez que em ambos os biénios a percentagem do número de alunos com pelo menos uma negativa não se alterara de forma significativa situando-se este valor, em ambos os biénios, em pelo menos 40%. Estes resultados estão em linha com o que se já havia observado relativamente à retenção. Nos restantes anos deste ciclo de ensino regista-se uma ligeira melhoria no biénio 2016- 2018 face ao anterior mais acentuada no 12.º ano do que no 11.º ano, no qual a percentagem de alunos com pelo menos uma negativa caiu de cerca de 17% para 13% nas Escolas com medidas PAEki.

**Figura xxiv. Taxas de variação da qualidade de sucesso do Ensino Secundário entre os biénios 2014-2016 e 2016- 2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Os traçados gráficos da figura xxiv relativos às taxas de variação da qualidade do sucesso registadas entre os biénios mostram uma redução mais acentuada da percentagem de alunos com pelo menos uma negativa nas Escolas com medidas PAEki em relação às restantes Escolas e uma tendência de aceleração desta melhoria à medida que se caminha do início do ciclo para o seu final. Deste modo verifica-se que o 12.º ano de escolaridade é aquele que apresenta maior ganho na redução da percentagem de alunos com pelo menos uma negativa.

No conjunto dos resultados obtidos no 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade o biénio 2016-2018 assiste a uma diminuição pouco expressiva das taxas de retenção. Observa-se, no entanto, que o 10.º ano de escolaridade regista um agravamento da taxa de retenção entre os biénios estudados, quer nas Escolas PNPSE com PAEki, quer nas restantes Escolas.

Há muito que se conhece que o 10.º e 12.º anos de escolaridade evidenciam taxas de retenção elevadas e, de modo geral, muito superiores a todos os restantes anos de escolaridade. O que agora aparece revelado é que a evolução das taxas de retenção no 10.º ano entre os biénios analisados surge em tendência contrária à dos restantes anos da escolaridade obrigatória. Este facto impõe algumas reflexões:

- i. os dados de recenseamento escolar mostram que cerca de dois terços dos alunos que ingressam nos cursos científico-humanísticos optam pela frequência do curso de ciências e tecnologias e o terço restante de alunos distribui-se pelos outros três cursos (ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais);
- ii. as representações sociais muito positivas ligadas à frequência do curso de ciências e tecnologias fazem com que alunos e encarregados de educação optem por esta via, algumas vezes contrariando os resultados obtidos no trabalho de acompanhamento desenvolvido com os Serviços de Psicologia e Orientação em contexto escolar;
- iii. as avaliações de final de 1.º período de 10.º ano ficam aquém das expectativas de um grande número de alunos desencadeando a partir deste momento que um número significativo de entre eles solicite a transferência para frequência de outros cursos de Ensino Secundário;
- iv. nos Municípios de baixa densidade onde não é possível assegurar uma oferta formativa diversificada a escolha tende a recair esmagadoramente no curso de ciências e tecnologias, independentemente dos itinerários escolares anteriores dos alunos.

A desejada necessidade de oferta equilibrada entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais (bem como os cursos artísticos especializados) em cada Município (ou redes Intermunicipais) carece de um olhar atento às diferenças territoriais que a densidade populacional escolar evidencia, como patente na tabela iv.

**Tabela iv. Oferta potencial de ensino secundário nos Municípios sem condições de distribuição análoga da procura educativa por curso (n=278)**

	<b>N.º potencial de turmas de 10.º ano (critério: 20 alunos por turma)</b>	<b>N.º de Municípios</b>	<b>% de Municípios</b>	<b>Acumulado %</b>
<b>N.º de Municípios com...</b>	0 turmas	8	3%	3%
	1 turma	39	14%	17%
	2 turmas	37	13%	30%
	3 turmas	20	7%	37%
	4 turmas	20	7%	45%
	≥8 turmas	120	43%	88%

Fonte: PNPSE

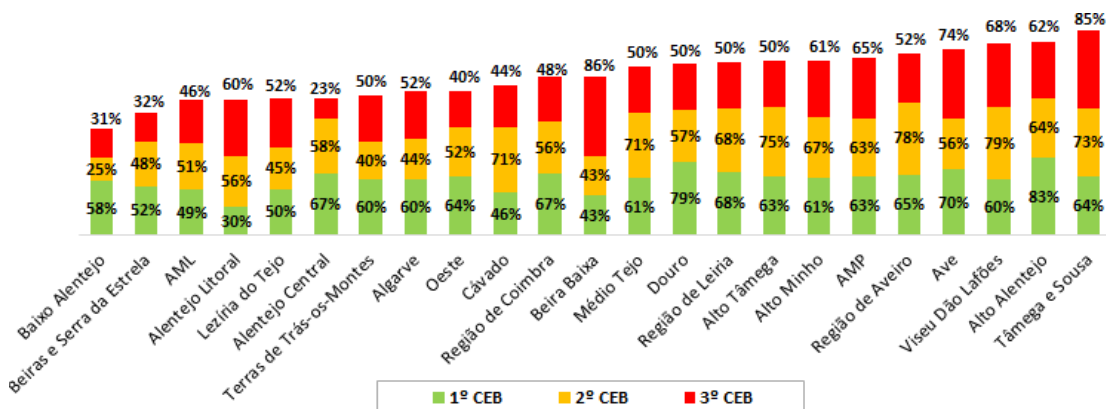
O número potencial de turmas da tabela iv foi calculado com base no número de alunos inscritos no 9.º ano de escolaridade, no ano letivo 2016/17 tendo como referência o número de 20 alunos por turma. Observa-se que menos de metade dos Municípios do Continente têm uma demografia escolar que lhes permita assegurar, potencialmente, oito ou mais turmas no ano inicial do Ensino Secundário. Assim, apenas 43% dos Municípios cumprem o critério para uma diversidade formativa que atente a diferentes percursos de possibilidades de acordo com as diversas motivações intrínsecas dos alunos. Consta-se que apenas 104 dos 278 Municípios podem oferecer a abertura até três turmas no primeiro ano do Ensino Secundário (sendo que 30% dos Municípios apenas tem a oportunidade de oferecer a abertura de um máximo de duas turmas). A baixa densidade de população escolar de muitos dos Municípios portugueses e os constrangimentos de mobilidade entre os seus lugares centrais constituem um problema real no acesso e realização da escolaridade secundária universalmente sucedida, em particular, em territórios do interior.

Em boa verdade, não se trata apenas de uma questão de acesso ao Ensino Secundário, mas sobretudo, da possibilidade de exercício da liberdade de escolha por parte dos alunos da área curricular/curso a prosseguir em resposta às suas motivações e expectativas. Difícilmente haverá escolaridade sucedida no Ensino Secundário se não se proporcionar um acesso mais aproximado às áreas de interesse dos alunos espelhadas na diversidade de ofertas de cursos científico- humanísticos, artísticos especializados e profissionais. O assegurar a universalidade escolar sucedida no secundário carece, porventura, de novas respostas de geometria variável, que sem deixar de ter em conta o princípio da responsabilidade do Estado e os interesses estratégicos dos territórios reequacionem novos modelos de organização e matriz curricular bem mais acerdados das áreas de interesse e competências intrínsecas dos alunos.

### Assimetrias territoriais na redução das taxas de retenção nos Ensinos Básico e Secundário

Relembra-se o compromisso de Portugal junto dos seus parceiros europeus de reduzir em 50% a retenção durante o período de vigência do Portugal 2020. Os dados recolhidos para as Escolas PNPSE permitem sublinhar a redução da retenção, em cada ciclo de escolaridade, em pelo menos 25% no biénio 2016-2018 face ao biénio 2014-2016, e que apesar de conseguida em praticamente todo o território continental, como observado na figura xxv, evidencia assimetrias territoriais que merecem alguma análise.

**Figura xxv. Densidades relativas (%) de Escolas por CIM/AM que reduziram, em pelo menos 25% a sua taxa de retenção, em cada ciclo de ensino, entre o biénio 2014-2016 e o biénio 2016-18**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

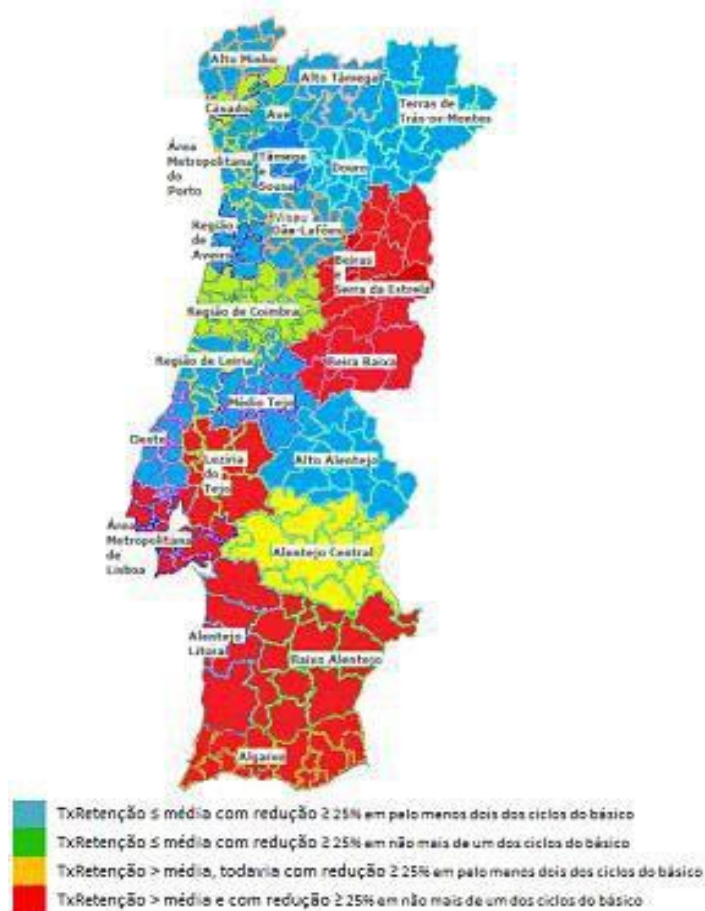
Das 23, são 11 as CIM/AM em que 50% ou mais das suas Escolas conseguiram reduzir em pelo menos 25% a retenção nos três ciclos do Ensino Básico. Por outro lado, as três CIM em que cerca de 60% a 80% das suas Escolas conseguiram reduzir a retenção no 1.º, 2.º e 3.º ciclos, em pelo menos 25%, são as de Tâmega e Sousa, Alto Alentejo e Viseu Dão Lafões. São sub-regiões caracterizadas por traços de interioridade que, contudo, não impossibilitaram progressos expressivos na melhoria das aprendizagens dos alunos. A constatação de que Escolas de outras sub-regiões também marcadas por profundos traços



de interioridade, como são os casos das Escolas das CIM do Baixo Alentejo e das Beiras e Serra da Estrela, conseguirem que apenas cerca de 40% das suas Escolas tenham obtido uma redução das taxas de retenção nos três ciclos do Ensino Básico, em pelo menos 25%, sugere que medidas pedagógicas, didáticas, organizacionais e, quiçá, diferentes práticas de articulação, convergência e complementaridade entre os Municípios/CIM e as Escolas poderão fazer a diferença face a constrangimentos de natureza sociocultural e económica. Os resultados obtidos evidenciando as disparidades do número de Escolas, por região, na sua capacidade de redução das taxas de retenção independentemente de contextos socioeconómicos pouco favorecidos dos seus territórios apontam no sentido de que é possível agir estratégica e intencionalmente sobre realidades onde a “fatalidade sociológica” continua a configurar-se como um enorme constrangimento.

Interessante, ainda, é observar que em determinadas CIM/AM parece haver maior ou menor tendência na redução das taxas de retenção consoante os ciclos de ensino. Cerca de 67% das Escolas do Alentejo Central conseguem melhorar as suas taxas de retenção, em pelo menos 25%, no 1.º ciclo e apenas 23% das Escolas nesta CIM, consegue no 3.º ciclo melhoria idêntica. A CIM da Beira Baixa consegue que 43% das suas Escolas obtenham uma redução das taxas de retenção, em pelo menos 25%, nos 1.º e 2.º ciclos, quando cerca de 86% das Escolas desta CIM consegue, no 3.º ciclo, reduzir a taxa de retenção, em pelo menos 25%. Poderão diferentes culturas escolares no interior da própria escola de acordo com as equipas educativas docentes de cada ciclo de ensino explicar, em parte, estes resultados?

**Figura xxvi. Diferenças territoriais na intensidade da redução das taxas de retenção, no mínimo em 25%, em pelo menos dois ciclos, nas CIM de Portugal Continental**



Fonte: PNPSE

Em Portugal Continental, a Área Metropolitana de Lisboa (AML), surge nas três últimas posições quanto à percentagem de Escolas que, nos três ciclos de ensino, conseguiram uma redução das taxas de retenção no Ensino Básico, entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018, de pelo menos 25%. Quando se equaciona o território em termos de interior/litoral, olhando para o litoral como a região com maior incremento económico, o “mapa da educação” não permite o esquecimento que este incremento económico é desigual no que respeita à melhoria das aprendizagens de todos os alunos, provavelmente, dada a heterogeneidade sociocultural das suas populações escolares. O que fará com que um maior número de Escolas da AML consiga intervenções menos eficazes na melhoria das taxas de retenção dos seus alunos face ao número de Escolas da Área

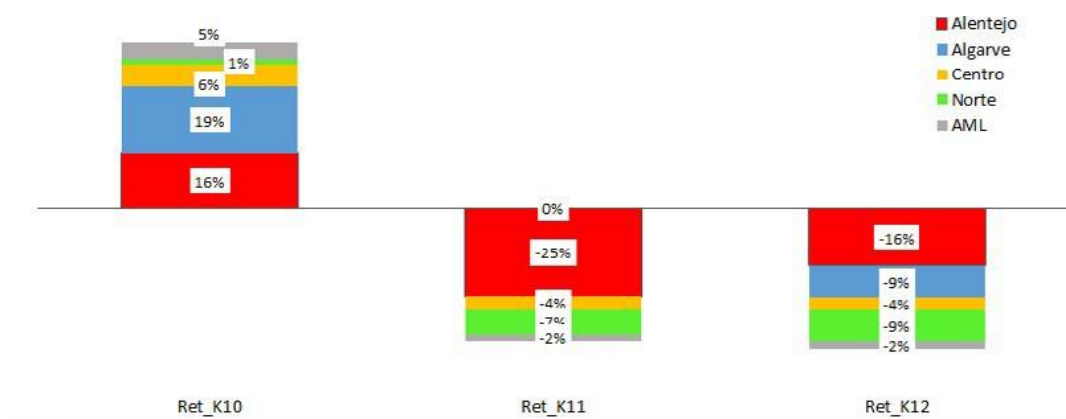
Metropolitana do Porto (AMP) - na AML apenas cerca de 49% das Escolas consegue reduzir em pelo menos 25% a sua retenção quando na AMP cerca de 64% das Escolas atinge esse objetivo. Que diferenças entre as duas Áreas Metropolitanas poderão

estar na origem destes resultados? Diferenças ao nível sociocultural das suas populações? Diferenças na intervenção integrada dos poderes municipais/regionais na sua articulação com as Escolas? Capacidade

diferenciada de intervenção do conhecimento científico advindo das instituições de ensino superior na transferência de conhecimento nas áreas das Ciências da Educação, da Psicologia da Educação e outros domínios científicos para o terreno da sala de aula/escola? Diferentes dinâmicas educativas e práticas curriculares por parte das Escolas? Parece ser legítima alguma interrogação sobre o que o senso comum considera serem as vantagens das centralidades relativas aos bens económicos e de acesso ao conhecimento quando se observa o facto de 60% das Escolas da CIM do Alto Minho conseguir reduzir as suas taxas de retenção nos três ciclos do Ensino Básico e as Escolas da CIM da Região de Coimbra só alcançarem tais valores na redução da taxa de retenção do 1.º ciclo.

A figura xxvi evidencia um país assimétrico no que respeita aos resultados escolares dos alunos, não só no ponto de vista situacional, mas também na progressão alcançada entre os biénios, verificando-se a Norte e na maioria das CIM da região Centro uma tendência para valores de retenção significativamente mais baixos e com uma evolução na melhoria desses resultados mais acentuada. Parecem afigurar-se regiões de maior dificuldade em superar as vulnerabilidades de partida e, deste modo, alcançarem progressos mais robustos as CIM das Beiras e Serra da Estrela e Beira Baixa na região Centro, da AML e territórios da Lezíria do Tejo, os territórios do Baixo Alentejo e do Alentejo Litoral e da região do Algarve. Face a tais resultados mais se impõe a emergência de estratégias territoriais de cooperação e colaboração comprometidas entre os principais agentes e atores locais com responsabilidades educativas, na construção de respostas contextualizadas e convergentes com vista à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos destes territórios.

**Figura xxvii. Apuramento da variação registada entre os biénios em Escolas com medidas PAEki, no Ensino Secundário, por região**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

As assimetrias dos resultados são acentuadas entre as regiões, qualquer que seja o ano de escolaridade, com amplitudes nas taxas de variação que são no 10.º ano de 18%, no 11.º ano de 25% e no 12.º ano de 12%. De realçar ainda, qualquer que seja a região, que o 10.º ano é o único ano da escolaridade obrigatória onde não se observou uma redução das taxas de retenção, por comparação entre os biénios (figura xxvii).

A informação aqui disponibilizada tem como finalidade principal deixar um contributo no equacionamento das fragilidades e pontos fortes de cada um dos territórios convertendo-se num manancial de dados que permita alinhamentos assertivos das intervenções sobre o sucesso educativo propostas pelas CIM/AM, no âmbito dos seus PIICIE e das Escolas, no âmbito dos seus PAE e respetivos Projetos Educativos. Esta informação é tão relevante para a renegociação das medidas educativas a promover ainda no quadro do Portugal 2020, quanto na criação dos planos de promoção do sucesso escolar relativos ao próximo quadro comunitário.

## Principais Evidências e Recomendações

---

### *Plano de ação estratégica: uma política educativa de bottom-up com reforço institucional baseado em acompanhamento de proximidade e partilha de dinâmicas educativas*

---

#### Principais evidências/resultados

Adesão ao PNPSE, para oficialização do seu primeiro PAE, de 663 Escolas das 674 possíveis, representando 98% das Escolas elegíveis. Os anos de escolaridade alvo das medidas inscritas tiveram um acréscimo na transição.

Planos de Formação Contínua de Professores alinhados com as necessidades elencadas nos PAE.

#### Principais recomendações

Formalizar o Plano de Ação Estratégica, nos normativos sobre educação, nomeadamente no despacho sobre a Organização do Ano Letivo, como instrumento central dos anos de ação e reflexão sobre as prioridades educativas das Escolas que, no âmbito do Projeto Educativo, promovam a autorregulação das melhorias alcançadas e a alcançar.

Inscrever nos normativos sobre formação contínua de professores decisões sobre as temáticas e modalidades de formação tomadas pelas Escolas associadas dos CFAE que deverão, em larga medida, expressar as necessidades de capacitação para a implementação dos PAE.

Avaliar o impacto da formação 3 a 6 meses, após o término das ações de formação, com recurso a métodos diversificados, com triangulação de fontes e instrumentos que combinem informação provocada e análises estatísticas inferenciais.

---

### *Foco da ação pedagógica das Escolas nos compromissos nacionais educativos e em processos de autorregulação baseados em evidências*

---

#### Principais evidências/ resultados

Apropriação pelas Escolas dos compromissos nacionais assumidos para a melhoria das taxas de transição e de qualidade do sucesso escolar.

Criação, implementação e apropriação pelas Escolas dos Simuladores PNPSE de Projeção de Compromissos de Transição, por ano e por turma, com base no histórico de resultados das taxas de retenção edesistência. Estes instrumentos de (auto)regulação de resultados, foram reconhecidos pelas Escolas e Comunidades como recursos estratégicos de governação pedagógica.

#### Principais recomendações

Disponibilizar às Escolas (ME), informação acerca dos compromissos nacionais a obter em cada ano letivo relativa às taxas de transição e de qualidade do sucesso e sua inscrição no plano de ação das Escolas.

Naturalizar o recurso a instrumentos de regulação e autorregulação de resultados, como os Simuladores, a disponibilizar às Escolas, no início de cada ano letivo, com a informação sobre indicadores de sucesso alcançados e a estimação contextualizada de valores de referência de sucesso escolar, por ano de escolaridade e por turma, como estratégia de orientação e gestão pedagógicas.

---

### *Liderança pedagógica das Escolas na territorialização das políticas educativas*

---

#### **Principais evidências/resultados**

Reforço da articulação e estimulação do trabalho conjunto entre Escolas, CFAE e Municípios/CIM/AM, com a criação de espaços de encontro regular e continuado na maioria do território continental. Salienta-se nesta articulação a promoção da convergência entre Plano de Ação Estratégica das Escolas, Plano de Formação dos CFAE e PIICIE do Município/CIM/AM.

#### **Principais recomendações**

Criar uma estrutura no Ministério de Educação (ME) para o acompanhamento e consolidação na área da Educação de um compromisso comunitário territorial de articulação e interligação para:

- articular com os parceiros públicos e privados em áreas como a Segurança Social, Solidariedade, Emprego, Saúde, Segurança, Proteção Civil, entre outros;
- apoiar a elaboração de estratégias de política educativa que incluam projeções demográficas, mobilidade no território, Ação Social Escolar, empregabilidade, territorialização das grandes intervenções de modernização dos equipamentos escolares e planeamento da rede de oferta educativa em articulação com os Projetos Educativos e os PAE das Escolas;
- reforçar, sob a liderança pedagógica das Escolas, as intervenções focadas na melhoria das aprendizagens dos alunos, em termos de equidade, qualidade e inclusão.

---

### *Melhoria do sucesso escolar, da equidade educativa e dos ganhos de eficiência*

---

#### **Principais evidências/ resultados**

Os dados registados nas Escolas PNPSE sugerem ter-se alcançado:

- i) uma maior equidade em todos os anos do Ensino Básico na comparação dos biénios;
- ii) uma melhoria na qualidade educativa decorrente da redução das taxas de retenção em 27% no Ensino Básico;
- iii) e um ganho de eficiência cujo montante se estima em cerca de 112 milhões de euros, decorrente de menos 30000 alunos retidos nas Escolas PNPSE.

#### **Principais recomendações**

Garantir um programa de acompanhamento e monitorização de proximidade e da continuada melhoria educativa, que abranja o universo das Escolas a dois níveis:

- um primeiro de intervenção sistémica em todas as Escolas no sentido de auxiliar colaborativamente na construção, implementação e monitorização dos seus planos de ação;
- um segundo de intervenção local, focada em Escolas mais vulneráveis face aos resultados de sucesso apresentados.

## *A qualidade de sucesso a Português no 1.º ciclo: uma prioridade estratégica*

<b>Principais evidências/ resultados</b>	<b>Principais recomendações</b>
<p>Somente cerca de 70% dos alunos termina o 1.º ano de escolaridade com menção qualitativa de Bom ou Muito Bom. Nos restantes anos do 1.º ciclo do Ensino Básico, a qualidade do sucesso diminui para aproximadamente 60%.</p> <p>Os resultados das Provas de Aferição de 2.º ano a Português e Matemática revelam uma forte interação entre os níveis de proficiência de leitura e escrita e as restantes áreas curriculares, nomeadamente nos domínios ‘Números e Operações’ e ‘Organização e Tratamento de dados’.</p>	<p>Recolher institucionalmente de forma sistemática, atempada e não facultativa, as menções qualitativas de avaliação dos alunos do 1.º ciclo e indicadores de absentismo escolar.</p> <p>Acompanhar o nível de consecução das competências pré-leitoras na Educação Pré- Escolar e leitoras no 1.º ciclo mobilizando centros de formação, centros de investigação e ciência e recursos autárquicos associados a iniciativas específicas neste âmbito.</p> <p>Incentivar a integração de especialistas em leitura e escrita, docentes ou técnicos, nas equipas multidisciplinares das Escolas e/ou das autarquias, com o papel de implementar abordagens multinível na aprendizagem das competências pré-leitoras na Educação Pré- Escolar e da leitura no 1.º ciclo.</p> <p>Aprofundar estratégias que abracem a multiculturalidade e que permitam respostas inclusivas e efetivas de promoção do sucesso educativo, encarando a diversidade das populações escolares como oportunidade.</p> <p>Divulgar, fomentar e disseminar a implementação de programas de intervenção nas áreas de Português, Matemática e Ciências Experimentais, entre outras, com evidências empíricas na melhoria das aprendizagens dos alunos e no reforço do desenvolvimento profissional docente.</p>

## *10.º ano de escolaridade: ano crítico na transição do Básico para o Secundário*

<b>Principais evidências/ resultados</b>	<b>Principais recomendações</b>
<p>O 10.º ano é o único ano da escolaridade obrigatória onde, em todas as regiões, não se observa uma redução das taxas de retenção, por comparação entre os biénios.</p>	<p>Estimular a abertura de respostas flexíveis que diminuam os elevados níveis de insucesso e abandono escolares no Ensino Secundário, em especial nos territórios com maior depressão demográfica, com Escolas muito distanciadas e mobilidades interterritoriais complexas. A realização do princípio da universalidade escolar secundária acedida e sucedida necessita de respostas alicerçadas no princípio de responsabilidade do Estado que interlaçando competências centrais e locais/ regionais permitam o reequacionamento do atual modelo organizativo do Ensino Secundário, nomeadamente no que se refere à sua oferta formativa e matriz curricular. Nos territórios de baixa densidade populacional escolar e de maior complexidade socioeconómica imperioso se torna ultrapassar uma das razões mais relevantes para o insucesso escolar neste ciclo de ensino, nomeadamente os constrangimentos relacionados com o exercício das possibilidades de escolha dos alunos de acordo com os seus interesses e competências intrínsecas dada a diminuta oferta educativa legal possível de um número considerável de Municípios (impossibilitando uma oferta equilibrada entre os cursos científico-humanísticos, artísticos especializados e profissionais) e a reduzida mobilidade face aos locais centrais nos quais a diversidade de oferta vocacional ocorre.</p>

---

## ***Assimetrias territoriais na redução das taxas de retenção nos Ensinos Básico e Secundário***

---

### **Principais evidências/ resultados**

A redução da retenção, em cada ciclo de escolaridade, em pelo menos 25% no biénio 2016-2018 face ao biénio 2014-2016, evidencia assimetrias entre os diversos territórios que se manifestam quer ao nível das taxas de retenção existentes quer ao nível dos progressos conseguidos em cada um desses territórios.

### **Principais recomendações**

Aprofundar as relações de cooperação e de interdependências entre as Escolas e as diferentes instituições e atores do território com responsabilidades educativas com identificação clara das prioridades e estratégias de intervenção localmente desenhadas e ajustadas aos contextos e aos problemas e necessidades específicas das suas populações escolares. Reforçar a coesão, territorial e social, através do recurso a financiamento no próximo Quadro Comunitário com uma linha de intervenção destinada à melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.



# Introdução

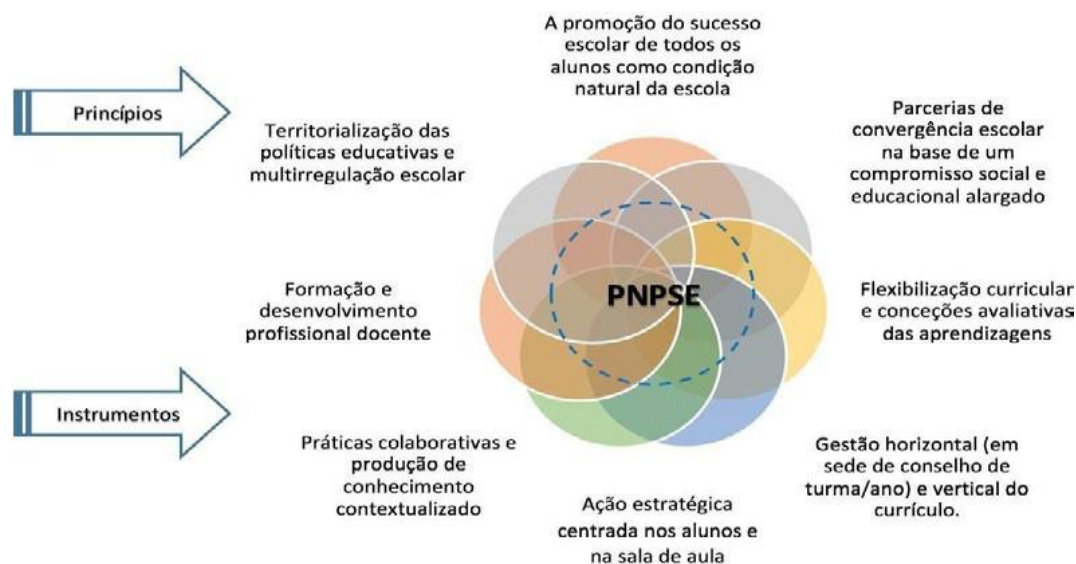


## Introdução

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, cria o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar com a tríplice finalidade de “promover um ensino de qualidade para todos, combater o insucesso escolar num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e da qualidade das instituições públicas”.

Na persecução das finalidades enunciadas, as escolas e as comunidades educativas foram colocadas no centro da decisão tendo sido encorajadas a desenhar planos de ação estratégica (cuja conceção e implementação foi substancialmente apoiada pela ação dos centros de formação contínua de professores), na base de compromissos e de parcerias de convergência escolar, com vista à construção de respostas e soluções, à escala local, para os problemas de aprendizagem e de integração socioeducativa diagnosticados nos seus territórios educativos contribuindo, deste modo, para o urgente compromisso nacional de assegurar uma educação de qualidade para todos. O PNPSE adotando como lema “Sucesso escolar, a condição natural da escola”, firmou-se numa lógica de *bottom-up*. Por conseguinte, no princípio de que são as escolas e comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as suas dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para conceber medidas e estratégias de ação pensadas ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. A sua ação assentou, pois, na centralidade do papel dos profissionais das escolas enquanto lideranças pedagógicas envolvendo, nos princípios da responsabilidade socioeducacional alargada e da multirregulação, as comunidades locais (figura 1).

**Figura 1. Princípios orientadores e instrumentos base do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar**



Fonte: PNPSE

A oportunidade de dispor de financiamento para a criação de respostas de formação contínua em contexto, adequadas às necessidades da organização escolar, configurou um sentido estratégico à formação e uma intencionalidade objetiva e direcionada à partilha de metodologias, de materiais e instrumentos pedagógicos, de fontes curriculares, de critérios e práticas letivas. Nesta resposta formativa à medida, e sentida como necessária, porque cada um se identificou com ela e a concebeu como instrumento de apoio à melhoria das práticas educativas, tendeu a ganhar maior espaço a cooperação entre as pessoas, e através dela outras abordagens e modos de trabalho sustentadas em ambientes de aprendizagem mais abertos e flexíveis.

O esforço na melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os jovens desafia os decisores e agentes educativos, numa situação de recursos financeiros sob enorme necessidade de controlo, a um esforço acrescido na identificação das fragilidades organizacionais e pedagógicas das escolas que dificultem os percursos de sucesso escolar. É neste sentido que um conhecimento real dos constrangimentos às aprendizagens, baseado em evidências, se configura como um caminho a privilegiar, quer na identificação e capacidade de intervir cirurgicamente ao primeiro sinal de dificuldades, quer no reconhecimento de praxis educativas eficazes. Estes dois percursos firmados na primazia de uma educação baseada em evidências, afigurando-se como possibilitadores de mudança de um paradigma de intervenção educativa remediativa para uma ação preventiva, tornaram-se um dos focos prioritários na ação do PNPSE com as escolas.

O presente relatório começa por apresentar, no capítulo 1, o enquadramento do PNPSE, no qual se descrevem os princípios fundamentais do Programa e os compromissos assumidos pelas Escolas destinatárias. O capítulo 2 centra-se na conceção e implementação dos Planos de Ação Estratégica. É descrito o contributo imprescindível da formação contínua de professores para estas etapas, bem como o seu impacto a curto e longo prazo para implementação das medidas dos PAE através de análise de conteúdo efetuado, amostralmente, aos Relatórios de Avaliação dos CFAE. É ainda analisado neste capítulo a distribuição territorial das diferentes tipologias de medidas, bem como, a reconhecida eficácia das medidas dos PAE pelas Escolas. No capítulo 3 analisam-se as parcerias de convergência territoriais entre os Municípios, Comunidade Intermunicipais, Áreas Metropolitanas e as Escolas no âmbito da conceção e implementação dos Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar. O capítulo 4 revelará a forma como decorreu o acompanhamento realizado pela Estrutura de Missão do PNPSE às Escolas para concretização dos seus PAE, quer através das reuniões de acompanhamento individuais, em pequenos grupos de Escola, ou em seminários regionais e nacionais. Aqui se descreverá, ainda, os instrumentos de apoio à monitorização dos compromissos de sucesso concebidos e disponibilizados pela EM-PNPSE às Escolas por forma a fazerem da gestão de informação um recurso estratégico da sua governação. No capítulo 5 apresentam-se os resultados obtidos no biénio 2016- 2018 seguindo-se o capítulo 6 onde se descrevem as principais conclusões e recomendações a título de considerações finais. Destaca-se como muito relevante a apresentação do Dossiê de Projetos com os quais se conclui o presente Relatório. Nesta secção são privilegiadas algumas abordagens pedagógicas e curriculares focadas em ações educativas de clara intencionalidade preventiva no reforço da qualidade das aprendizagens em áreas como o Português, Matemática e Ensino das Ciências. Os modelos de intervenção apresentados entendem o ato educativo nas suas dimensões de atuação multinível e de praxis sustentadas na produção e disseminação de conhecimento científico contextualizado. Os estímulos decorrentes destas ações capacitam as Escolas e os seus profissionais a práticas de formação/ ação que muito contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade docente pela transferência de conhecimentos especializados provenientes de várias áreas científicas fundamentais na melhoria da prestação do serviço educativo a todos e a cada um dos alunos. Estimula-se o leitor a uma visita atenta ao projetos integrantes deste Dossiê que poderão fornecer às Escolas novas, profundas e focadas respostas a constrangimentos e fragilidades internamente identificados.

Dada a natureza plurianual do presente relatório, o mesmo contém informação relevante contida no *Relatório Anual 2016/17* da EM-PNPSE.



Capítulo I  
**Enquadramento do  
PNPSE**

## 1. Enquadramento do PNPSE

As orientações de política educativa no Programa do XXI Governo Constitucional e as Grandes Opções do Plano 2016-2019, estabelecem um conjunto de princípios orientadores com vista à promoção de uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhe possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação, que permite a sua plena integração social e a igualdade de acesso educativos, através da frequência de 12 anos de escolaridade obrigatória com qualidade nas aprendizagens.

Para reduzir o insucesso escolar e garantir que todas as crianças e jovens cumprem os 12 anos da escolaridade obrigatória com sucesso e qualidade nas suas aprendizagens, o XXI Governo decidiu desenvolver as políticas públicas abrangendo todos os ciclos e níveis de ensino, com especial incidência no ensino básico, com o objetivo de reduzir para metade o insucesso escolar.

Apostar na educação pré-escolar e na sua universalização, como essencial para o combate ao insucesso escolar, e desenvolver um ensino básico integrado, global e comum a todas as crianças constituem linhas estratégicas da política pública educativa. Com vista a combater o insucesso na sua raiz, reduzindo o insucesso escolar no ensino básico para metade até ao final da legislatura, definem-se medidas como:

- a promoção de uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico atenuando os efeitos de transição entre ciclos;
- a flexibilização do currículo;
- a priorização do 1.º ciclo;
- a criação de Provas de Aferição nos 2.º, 5.º e 8.º anos de escolaridade;
- o apoio das escolas no desenvolvimento de processos de avaliação interna, que contribuam para a regulação e autorregulação das aprendizagens e do ensino e dos projetos educativos.

Assente no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as suas dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para encontrar soluções locais e conceber planos de ação estratégicas, pensado ao nível de cada escola, com o intuito da melhoria das práticas educativas e das aprendizagens dos alunos, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, cria o PNPSE, bem como a respetiva Estrutura de Missão que garante a implementação e assegura o acompanhamento, monitorização e avaliação do Programa.

A prossecução destes desígnios carece do envolvimento ativo das diferentes entidades responsáveis pelo setor da educação, com especial enfoque nas escolas e nos professores, torna-se necessário adotar uma nova estratégia para o setor, assente em soluções locais pensadas pelas escolas, em articulação com vários agentes educativos, designadamente, as autarquias locais, as instituições da comunidade e as entidades formadoras.

Neste quadro, pretende reforçar-se o papel da escola, dos seus profissionais e da comunidade, das entidades formadoras, dos formadores e de outros agentes de intervenção comunitária na promoção do sucesso escolar, na valorização da aprendizagem, num esforço continuado de resposta a um dos mais sérios entraves ao progresso na qualificação dos portugueses e na redução das desigualdades.

Não querendo ser exaustivos, vale ainda a pena sublinhar o enfoque que é dado à escola e aos seus profissionais, aos centros de formação e à comunidade educativa, designadamente pais e autarquias locais, face à necessidade imperativa de mobilizar os diferentes atores e instituições na criação e cimentação de uma cultura de compromisso social e educacional nos seus territórios.

Em cada comunidade, a promoção do sucesso escolar de todos os seus alunos como condição natural da escola é um desígnio, que requer a construção de parcerias de convergência escolar entre as diversas estruturas socioeducativas na adoção e valorização de medidas indutoras de boas práticas.

Na centralidade territorial de corresponsabilização socioeducacional alargada, não só ganha espaço e sentido a estimulação e criação de dinâmicas locais na identificação dos problemas e fragilidades - tirando partido do conhecimento contextualmente produzido e experiencialmente adquirido, como também se torna um imperativo o desenho e a definição local das dinâmicas de intervenção em resposta às fragilidades e necessidades específicas desses contextos e populações escolares.

Tendo em conta estes fundamentos, as Escolas, no âmbito da sua autonomia organizacional e pedagógica, apresentaram o PAE para a melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar, dinamizando as práticas de sala de aula, o trabalho colaborativo e a reflexão sobre a prática docente. Para tal, consideraram ainda as orientações constantes nos seguintes normativos legais, em vigor à época:

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril), que estabelecia os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, que regulamenta, em regime transitório, a avaliação e a certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, que estabelecia as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e que previa a atribuição de horas de crédito horário para implementação de medidas de promoção do sucesso escolar, designadamente no âmbito do plano de ação estratégica, elaborado em sede do PNPSE.

A continuidade dos planos de ação estratégica para o ano letivo a iniciar em setembro de 2018, consta como orientação do artigo 10.º, ponto 1, alínea b), do Despacho normativo n.º 10- B/2018, de 6 de julho. Enquanto instrumentos mobilizadores da ação das escolas para o sucesso escolar e melhoria das aprendizagens os PAE refletiram, no conjunto das suas medidas, dinâmicas pedagógicas de flexibilidade curricular e organizacional de equidade educativa como resposta às fragilidades diagnosticadas. Deste modo fortaleceram caminhos e práticas das escolas de flexibilidade curricular e de educação inclusiva hoje enquadradas, respetivamente, no âmbito dos Decretos-Lei n.º 55/2018 e Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

## 1.1 Princípios

Os princípios que sustentam o PNPSE encontram-se na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março, na redação do seu ponto 2:

- a. “A criação de um vasto compromisso social sobre o desígnio natural do processo de escolarização, da função social da escola e do estabelecimento do sucesso como meta a atingir, através de um debate público alargado sobre o papel da escola na capacitação dos indivíduos;
- b. O envolvimento de todos os atores sociais com impacto na comunidade educativa, em particular nas estruturas e entidades locais, na convergência de medidas indutoras de boas práticas e de corresponsabilização na promoção do sucesso escolar;
- c. A criação de dinâmicas locais de diagnóstico e intervenção, a partir do conhecimento produzido pelas escolas, da sua capacitação para uma intervenção ajustada aos contextos locais e às necessidades específicas das suas populações-alvo;
- d. A promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso, através de uma aposta na intervenção precoce, em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas;
- e. A dinamização de um programa de formação contínua, que capacite as escolas para a reflexão sobre práticas locais e para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudança;

- f. O acompanhamento e supervisão das estratégias locais de promoção do sucesso escolar;
- g. A produção de conhecimento científico sobre o sucesso escolar, suas condicionantes, fatores preditores, estratégias de prevenção, estratégias de remediação de insucesso, práticas letivas, monitorização de estratégias e medidas de avaliação do sucesso em educação;
- h. A avaliação periódica do Programa, nas suas múltiplas dimensões, com principal enfoque na avaliação de impacto das estratégias localmente definidas e identificadas como relevantes para a promoção do sucesso escolar.”

## 1.2 Destinatários

Conforme o Edital PNPSE, publicado a 17 de junho de 2016, foram definidos como destinatários as Escolas do ensino público, de Portugal Continental, com exceção das escolas inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), por terem já planos plurianuais cujos objetivos se centram na promoção do sucesso educativo de todos os alunos, com intervenção na prevenção e redução do absentismo, do abandono escolar e das situações de indisciplina.

Das 811 escolas públicas, 663 apresentaram planos de ação estratégica constituindo uma rede de escolas em todo o território continental, como se evidencia em <http://pnpse.min-educ.pt/escolas>.

**Tabela 1. A abrangência do PNPSE no ano letivo 2016/17**

	Continente	PNPSE	%
<b>Escolas</b>	811	663	82
<b>Alunos 1.º Ciclo</b>	322 287	209 487	65
<b>Alunos 2.º Ciclo</b>	174 040	120 088	69
<b>Alunos 3.º Ciclo</b>	268 806	161 284	60
<b>Alunos Secundário</b>	234 422	82 048	35

Fonte: PNPSE

No ano letivo de 2016/17 as Escolas integraram no PAE os anos de escolaridade que consideraram prioritários numa lógica de intervenção preventiva de promoção do sucesso escolar, pelo que o número de alunos abrangidos não constitui toda a população escolar de cada uma dessas Escolas (tabela 1).

No ano letivo de 2017/18 as Escolas mantiveram a lógica preventiva na escolha dos anos de escolaridade a fazer incidir os seus PAE verificando-se a prevalência das intervenções nos anos iniciais de ciclo (1.º, 2.º, 5.º, 7.º, 10.º). Observou-se ainda um esforço significativo de dar continuidade a algumas das medidas mais eficazes dando continuidade ao acompanhamento dos alunos nos anos de escolaridade intervencionados em 2016/17, pelo que, algumas intervenções tiveram continuidade nos 2.º, 3.º, 6.º, 8.º e 11.º anos de escolaridade.

### 1.3 Compromissos

O edital (apêndice 1) que definiu o regime de candidatura à apresentação e à implementação dos planos de ação estratégica de promoção do sucesso escolar estipulava no artigo 5.º as condições que cada escola estava obrigada, a saber:

1. “assegurar a presença de três docentes na formação contínua de apoio à conceção dos planos de ação estratégica.
2. Os docentes mencionados no número anterior devem, preferencialmente, ser o(a) diretor(a)/presidente da CAP; um responsável do 1.º ciclo; um coordenador dos diretores de turma do 2.º ou 3.º ciclos.
3. Criar condições de participação dos docentes na formação, nos termos definidos na legislação em vigor.
4. Assegurar a aprovação do plano de ação estratégica pelo conselho geral e pelo conselho pedagógico.
5. Promover a apresentação/divulgação do plano junto dos encarregados de educação e da comunidade.
6. Prever, em sede da distribuição de serviço, as dinâmicas organizacionais necessárias à prossecução do plano elaborado.
7. Assegurar uma gestão de recursos adequada e eficiente em prol da implementação do plano de ação estratégica e, conseqüentemente, da efetiva melhoria das aprendizagens.
8. Assegurar a constituição de grupos de docentes para o plano de formação de apoio à implementação dos planos de ação estratégica.
9. Produzir uma síntese anual que ilustre o desenvolvimento e a avaliação do plano e promover a sua apresentação/divulgação junto da comunidade educativa.
10. Remeter, anualmente, à estrutura de missão a avaliação do plano.”

O Programa do XXI Governo Constitucional apontou como um dos objetivos na área da educação, a redução para metade do insucesso escolar, no decurso da sua legislatura, com especial incidência no ensino básico. O PNPSE desafiou as Escolas a criarem um Plano de Ação Estratégica através do qual orientassem, por um período de dois anos, as intervenções prioritárias que permitissem a melhoria das taxas de sucesso, por forma a alcançarem uma diminuição em 25% na redução da taxa de retenção no biénio 2016-2018, período de vigência do PAE. Os resultados a obter, por cada escola, no decurso deste período tomaram como referência os obtidos no biénio 2014-2016.

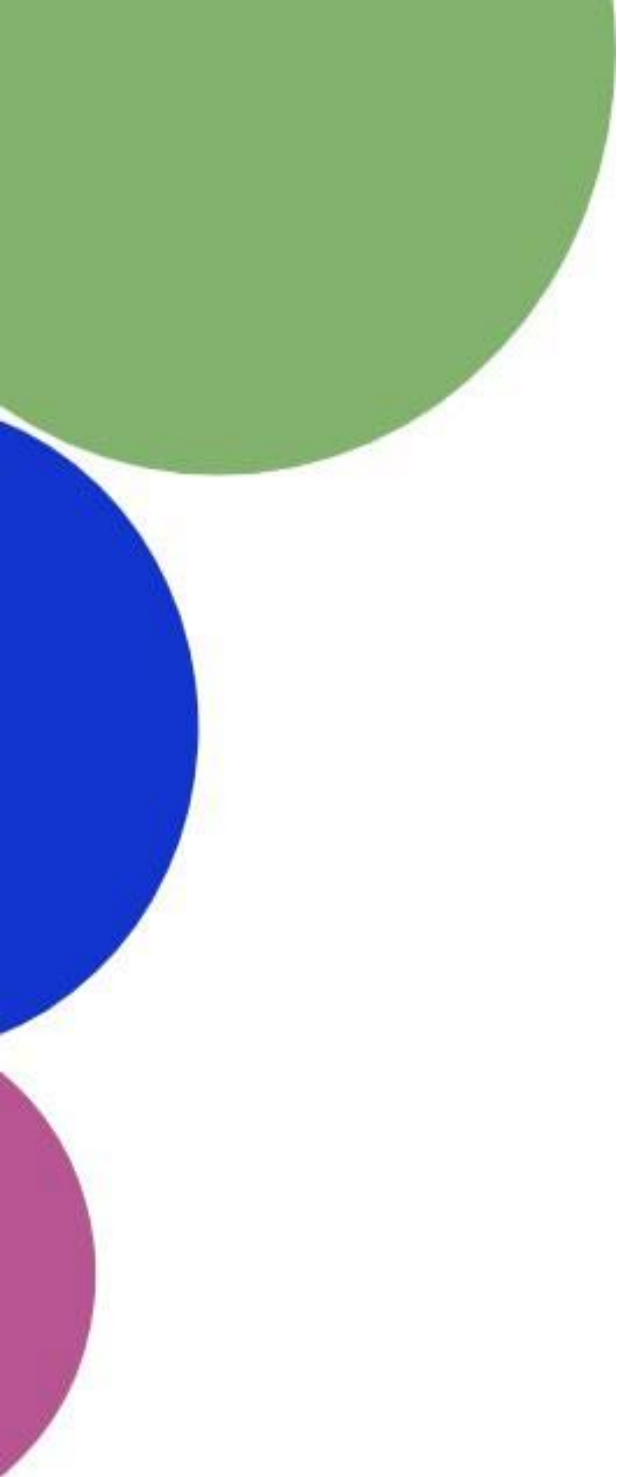
**Tabela 2. Indicadores de resultados e de realização (AVISO n.º POCH-67-2017-01) do PNPSE**

<b>Tipo de indicador</b>	<b>Indicador</b>	<b>Meta</b>
Realização	Percentagem de medidas implementadas dos Planos de Ação Estratégica (PAE):	>=80%
Resultado	Redução da percentagem de alunos do 1.º, 2.º, 3.º ciclo e secundários com níveis negativos (a pelo menos uma disciplina) dos anos curriculares abrangidos.	>=10%
	Diminuição da taxa de retenção e desistência nos anos curriculares abrangidos.	>=25%





Em consonância com o desígnio nacional, os compromissos assumidos no âmbito da candidatura a fundos comunitários pelas CIM/AM para operacionalização dos PIICIE inscrevem os indicadores apresentados na tabela 2 que apelam para igual diminuição da taxa de retenção dos anos curriculares abrangidos pelos PAE.



## Capítulo II

# Planos de Ação Estratégica

## 2. Planos de Ação Estratégica

Após a democratização do país, o sistema educativo português tem enfrentado os desafios inerentes ao progressivo alargamento da escolaridade obrigatória determinando-se, na primeira década do século XXI, o acesso universal à escolaridade até aos 18 anos. Estes desafios têm obrigado a uma particular atenção face aos fenómenos da eficácia e da eficiência do serviço público educativo, quer nas condições que permitam a generalização ao seu acesso, quer nas medidas que promovam a qualidade do seu sucesso.

Provavelmente, um dos maiores constrangimentos na melhoria da ação educativa prestada a todas as crianças e jovens advém da dificuldade inerente à possibilidade de as escolas liderarem processos eficazes de diversificação de práticas organizacionais, curriculares e metodológicas face à heterogeneidade cultural e socioeconómica de seus públicos. É possível que esta situação seja, concomitantemente, causa e consequência de uma das características mais vincadas do nosso sistema educativo marcado por uma forte tradição de apresentação de medidas que visam a melhoria das escolas numa perspetiva *top-down*.

No seguimento de políticas educativas que já anteriormente valorizaram práticas autorais e eficazes das escolas, nomeadamente através da implementação da Gestão Flexível do Currículo (através do Decreto Lei n.º 6/2001), do Programa Mais Sucesso Escolar (através do Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro), da implementação dos primeiros Contratos de Autonomia (criados nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e mais tarde aprofundados pela Portaria n.º 265/2012, de 30 agosto, de acordo com redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) e, precedendo o Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (que estabelece as bases da Autonomia e Flexibilidade Curricular), o PNPSE lançou um repto às escolas para que refletissem sobre as suas fragilidades documentadas por forma a liderarem a conceção de planos de ação estratégica como respostas aos problemas detetados, integrando nessas soluções parcerias territoriais locais.

Através do Edital (apêndice 1) de *Abertura de candidatura à apresentação de planos de ação estratégica dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas* com vista à promoção do sucesso escolar, lançado pela Estrutura de Missão do PNPSE, em junho de 2016, foram apresentadas as linhas gerais delineadoras para criação e apresentação dos PAE, a implementar para o biénio 2016-2018, aos quais todas as Unidades Orgânicas do Continente poderiam aderir, com exceção das escolas integradas no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), por já disporem de um Plano Plurianual de Melhoria.

A criação e implementação dos PAE prevista neste edital antevia “diferentes etapas de formação contínua” (n.º 3 do artigo 2.º e n.ºs 2 e 3 do artigo 6.º) a que poderiam aceder todas as escolas interessadas, inclusivamente, as escolas TEIP. Foram encorajadas a encontrar respostas às suas fragilidades de acordo com um paradigma de intervenção preventiva na promoção do sucesso escolar tendo, deste modo, sido induzidas a dirigir a sua atenção para interferir de forma privilegiada nos anos iniciais de ciclo através de medidas que previssem forte incidência e implicação na “melhoria do trabalho em sala de aula” (n.º 3 do artigo 3.º). Reforçando esta última intenção esclareceu-se que as medidas a apresentar deveriam ser orientadas, preferencialmente, para o planeamento, realização e avaliação das tarefas de ensino e aprendizagem (artigo 4.º).

Os critérios de apreciação dos PAE, divulgados no artigo 7.º do referido Edital, deixam claras as prioridades de relevância pedagógica consideradas mais eficazes na promoção do sucesso escolar, nomeadamente, a já referida intervenção preventiva em início de ciclo, a melhoria das dinâmicas de trabalho no interior da sala de aula (alínea b) do n.º 2 do artigo 7.º), o reforço do trabalho colaborativo docente (alínea c) do n.º 2 do artigo 7.º) e a diferenciação e inovação pedagógicas (alínea e) do n.º 2 do artigo 7.º). Preocupa-se, ainda, este artigo com a eficiência e sustentabilidade das medidas a apresentar pelo que orienta para a rentabilização dos recursos internamente disponíveis nas Escolas (alínea d) do n.º 2 do artigo 2.º), pressupondo que as referidas medidas apresentem um carácter de sustentabilidade (alínea g) do n.º 2 do artigo 2.º) sendo tida em conta a relação entre a sua eficácia e o seu custo (alínea f) do n.º 2 do artigo 2.º).

Reforçando a preocupação com as questões de eficácia e eficiência das medidas a delinear nos PAE, o Edital fomenta nas Escolas o interesse pelo seu compromisso social ao propor que cada escola analise os dados do seu sucesso histórico dos últimos anos letivos para poder comprometer-se com metas de sucesso escolar para o biénio 2016-2018, em cada ciclo de escolaridade.

Estas orientações foram concretizadas no Edital através da apresentação de uma matriz modelo do PAE (referida no n.º 5 do artigo 3.º), disponível na plataforma PNPSE (apêndice 1) que contempla os seguintes campos:

1. *“Identificação do Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada:*
2. *Compromisso social do Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada /Histórico e metas de sucesso: (...)*
3. *Caraterização de cada medida: 1. Fragilidade/problema a resolver e respetiva(s) fonte(s) de identificação 2. Anos de escolaridade a abranger 3. Designação da medida 4. Objetivos a atingir com a medida 5. Metas a alcançar com a medida 6. Atividade(s) a desenvolver no âmbito da medida 7. Calendarização das atividades 8. Responsáveis pela execução da medida 9. Recursos (crédito horário utilizado ou outros recursos necessários à consecução da medida) 10. Indicadores de monitorização e meios de verificação da execução e eficácia da medida 11. Necessidades de formação.”*

Salienta-se que as fontes de financiamento convocadas para a implementação dos PAE apelam, neste Edital, à “complementaridade entre escolas, autarquias e comunidades intermunicipais” (n.º 2 do artigo 8.º). Estimulou-se, assim, a íntima relação das ações do plano estratégico das escolas (assentes em medidas indutoras de dinâmicas pedagógicas preventivas e de práticas escolares promotoras de sucesso escolar) com as medidas a serem candidatas a financiamento pelo Municípios e Comunidades Intermunicipais/Áreas Metropolitanas (CIM/AM) no âmbito, quer do Eixo 4 do Programa Operacional Capital Humano, quer da medida

10.1 dos Programas Operacionais Regionais (POR) no quadro do Portugal 2020 (n.º 1 do artigo 8.º). Este é um dos meios através dos quais se pretendeu alavancar a concretização de políticas educativas territorializadas numa lógica de compromisso socioeducacional alargado como é defendido pelo Ecossistema Educacional PNPSE.

A esta proposta de construção de planos de ação estratégica, estreitamente co-construídos no seio da comunidade escolar, responderam favoravelmente 663 Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas (98% das Unidades Orgânicas elegíveis para este efeito) que através dos planos criados no seio de cada escola, apresentaram 2913 medidas de promoção do sucesso escolar, como referido anteriormente.

## 2.1 Formação PNPSE: da conceção à implementação dos PAE

A estratégia do Ministério da Educação no apoio às escolas e aos seus profissionais alicerçou-se também, no decurso da legislatura do XXI Governo Constitucional, num especial destaque à formação contínua financiada, através do relançamento e mobilização dos CFAE e do seu importante e reconhecido papel na formação em contexto escolar. Este roteiro formativo em larga escala, ancorado em redes e estruturas locais de proximidade, foi estrategicamente planeado segundo etapas sequenciais de modo a assegurar a criação e implementação dos PAE.

O Edital de *Abertura de candidatura à apresentação de planos de ação estratégica dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas com vista à promoção do sucesso escolar* prevê no n.º 1 do artigo 4.º, intitulado “Condições a garantir pelo Ministério da Educação”, a dinamização com os CFAE de formação em três níveis sequenciais:

- a. “formação de formadores PNPSE;
- b. apoio à formação de lideranças de topo e intermédias para apoio à conceção dos PAE por parte das escolas;
- c. apoio à realização dos planos de formação contínua de acordo com as necessidades
- d. elencadas nos PAE”.

A formação dos docentes e outros agentes de educação foi reforçada pelo Ministério da Educação e pelo eixo 4 do Programa Operacional de Capital Humano (POCH), nas regiões Norte, Centro e Alentejo, pelo Programa Operacional do Algarve região mais Competitiva, Resiliente, Empreendedora e Sustentável reforçada com base na valorização do Conhecimento (CRESC Algarve) e, no caso da Área Metropolitana de Lisboa, pelo Orçamento de Estado.

As candidaturas a financiamento foram apresentadas pelos CFAE. A formação de âmbito transversal foi promovida pela Direção-Geral da Educação.

### 2.1.1 Formação para a conceção dos PAE

Passaremos agora a descrever a primeira etapa de formação de formadores PNPSE, cujo objetivo central foi o “Planeamento da ação estratégica de promoção da qualidade das aprendizagens” (apêndice 2). Decorreu entre 1 e 16 de abril de 2016 em três diferentes locais - Évora, Leiria e Braga - e abrangeu um total de 159 formandos, indicados pelos CFAE, como futuros formadores da segunda fase formativa (tabela 3).

Nesta primeira etapa, a formação teve como objetivo orientar e capacitar os futuros formadores para, numa segunda etapa, em contexto de oficina, apoiarem as Escolas, quer na identificação e hierarquização das suas fragilidades e dos fatores mais relevantes associados ao trabalho pedagógico, que dificultam as aprendizagens e influenciam negativamente os resultados escolares, quer na conceção dos PAE com medidas focadas na superação das fragilidades diagnosticadas.

### 2.1.2 Formação para elaboração dos PAE

A segunda etapa formativa, de “apoio à formação de lideranças de topo e intermédias para apoio à conceção dos PAE por parte das escolas” (de acordo com a alínea b) do n.º 1 do artigo 4.º do Edital PNPSE), foi organizada e dinamizada na modalidade de oficina pelos 91 CFAE do Continente. Decorreu entre maio e junho de 2016 e foi direcionada, como já referido anteriormente, ao apoio, conceção e elaboração dos PAE. Abrangeu um total de 156 grupos- turma e 2783 formandos com responsabilidades de gestão escolar de topo (diretores) e intermédia (coordenadores de diretores de turma e do 1.º ciclo), conforme tabela 3.

**Tabela 3. Ações realizadas e professores envolvidos em formação contínua para a elaboração dos PAE em 2016**

	N.º de ações	N.º de formandos
1.ª etapa <b>Formação de formadores</b>	3	159
2.ª etapa <b>Oficinas de formação para a elaboração dos PAE</b>	156	2783
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>2942</b>

Fonte: PNPSE

[Voltar  
ao índice](#)

Os CFAE, pela natureza agregadora das Escolas que lhes estão associadas, reúnem condições naturais para cimentar redes colaborativas de escolas assentes em lógicas e racionalidades negociadas e em meios que as próprias Escolas associadas asseguram ao longo do tempo, baseadas na confiança e reciprocidade.

As redes colaborativas, constituídas de forma horizontal e na base de interesses comuns, partilharam nas oficinas de formação, de forma intensa e transversal, durante a segunda etapa formativa, problemas e dificuldades, mas também pensamento estratégico sobre possíveis soluções a construir para ultrapassar fragilidades e constrangimentos, sobre práticas já adotadas que funcionam, sobre conhecimento e adquiridos experienciais das múltiplas ações curriculares e organizacionais pedagógicas já implementadas com sucesso.

Nesta partilha colaborativa e sinérgica ocorrida nos 156 grupos-turma, as Escolas e os seus representantes puderam ser autores do desenho da ordem pedagógica da escola, exploradores de caminhos de possibilidades, criadores de oportunidades, mobilizadores e agregadores de vontades, fontes de regulação alternativa dos processos de ensino e aprendizagem, construtores de verdadeiros caminhos de territorialização de políticas educativas e agentes de interações regulares entre conhecimento e política local de educação. Muitas Escolas no processo construtivo dos seu PAE, implicaram estruturas e atores diversos da ordem educativa local.

### 2.1.3 Formação para implementação dos PAE

A terceira etapa formativa, de “apoio à realização dos planos de formação contínua de acordo com as necessidades elencadas nos PAE” (conforme a alínea c) do n.º 1 do artigo 4.º do Edital PNPSE), parte das necessidades de capacitação assinaladas nos PAE que serviram de base para a construção dos planos de formação dos CFAE para o biénio 2016-2018. Foram, por esta razão, elaborados em articulação com os diretores das Escolas associadas.

Os PAE quer ao nível das áreas de incidência, quer relativamente às respetivas necessidades de formação, refletiram fortemente as preocupações de relevância pedagógica, didática e as necessidades de formação que acompanharam essa mesma linha de orientação. Com efeito, no âmbito das necessidades de formação contínua explicitadas nos PAE manifestaram-se três grandes domínios: metodológico-didático, organizacional-pedagógico e sociocomportamental.

O primeiro dos domínios formativos, do qual, de algum modo, os restantes são subsidiários, inclui as vertentes: i) das metodologias, didáticas, e gestão curricular; ii) do trabalho colaborativo e da avaliação das aprendizagens e, por fim, iii) da diferenciação e inovação pedagógicas. Da primeira vertente emergem com grande destaque áreas curriculares da Leitura e Escrita/Português, Matemática e Ensino (Experimental) das Ciências. A segunda vertente congrega uma forte incidência de manifestações de necessidades de formação em estratégias de trabalho colaborativo e articulação horizontal e vertical, monitorização e avaliação das aprendizagens, supervisão e intervisão pedagógica e gestão flexível do currículo. A terceira e última vertente revela também uma forte aposta na formação em estratégias de diferenciação e inovação pedagógicas, quer apoiadas em ambientes tecnológicos, quer alinhadas com as mesmas áreas curriculares da vertente metodológico-didática.

No início do primeiro ano do PNPSE, atendendo aos constrangimentos de resposta imediata ao volume de formação solicitada, a EM-PNPSE, dentro da sua esfera de atuação, desenhou um conjunto de ações de curta duração (ACD), designadas de Conferências Temáticas PNPSE. Estas ações, focadas na primeira das vertentes referidas a das metodologias, didáticas e gestão curricular, foram pensadas para serem dinamizadas pelos CFAE enquanto promotores e mobilizadores da formação contínua docente em parceria com entidades de ensino superior.

As *Conferências Temáticas PNPSE* funcionam, então, como ações cirúrgicas e estratégicas de apoio à implementação das medidas dos PAE tendo como objetivo a melhoria do trabalho curricular e pedagógico das didáticas específicas num tempo útil ao desenvolvimento dos PAE, considerando a



dificuldade dos CFAE em verem aprovados e executados, de forma célere, os seus planos de formação. De facto, o número reduzido de ações desenvolvidas em 2016/17, no âmbito dos planos de formação dos CFAE, prendeu-se com o facto de as suas candidaturas ao POCH, DGE ou CRESC Algarve terem sido aprovadas tardiamente e consequentemente as verbas disponibilizadas para a concretização das ações de formação não terem estado disponíveis no ano letivo em causa.

As *Conferências Temáticas PNPSE* vieram propor um modelo de funcionamento próprio através do qual se pretende dignificar a formação docente em contexto de trabalho sugerindo-se aos diretores, a assunção de lógicas de formação orientadas aos interesses e necessidades da escola, quer pela indicação dos docentes a frequentarem a formação de acordo com as equipas de trabalho diretamente envolvidas nas medidas dos PAE, quer pela frequência da formação por parte destes docentes em horário adequado, podendo isso implicar a substituição dos professores em causa em algumas tarefas escolares agendadas no seu horário semanal.

Com uma duração média de 4 horas, sendo a primeira de abordagem teórica ao tema em questão, para um auditório de número variável, e as seguintes em workshop com os formandos divididos em grupos de trabalho mais pequenos, são exemplos de Conferências Temáticas PNPSE as seguintes ações, disponíveis em <http://pnpse.min-educ.pt>:

- Ensino por investigação na aprendizagem das ciências no século XXI.
- Ensinar Matemática no século XXI - como promover percursos de sucesso?
- Diferenciação psicopedagógica: treino de competências para crianças com problemas de insucesso escolar.
- Ensinar a ler e a escrever no século XXI. Como fomentar trajetórias de sucesso?
- Criar condições de sucesso para aprender a ler e a escrever.
- A descoberta da leitura e da escrita nos primeiros anos.

No âmbito da preparação das *Conferências Temáticas PNPSE* foram desencadeados contactos com as diferentes instituições de ensino superior para preparação e disponibilização de formação nas áreas sinalizadas - Universidades do Algarve, Aveiro, Évora, Lisboa, Minho e Porto e as Escolas Superiores de Educação de Bragança, Castelo Branco, Leiria, Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal e Viana do Castelo. Deste trabalho de articulação e de aproximação às Universidades e Escolas Superiores de Educação, surgiram colaborações noutras vertentes do PNPSE, nomeadamente na elaboração de estudos piloto, como por exemplo o Projeto “Promoção do Sucesso Escolar no Ensino das Ciências” desenvolvido pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa em cinco Escolas e o Projeto de Intervenção Preventiva na Aprendizagem da Leitura e da Escrita, desenvolvido pelo Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, através de protocolo com a Câmara Municipal de Sesimbra, em duas Escolas deste concelho.

Os diretores dos CFAE recolheram reações de grande satisfação dos formandos num questionário de satisfação, com resposta em escala tipo-*Likert* de 1 a 5, em que 1 representa Nada Satisfeito e 5 representa Totalmente Satisfeito, que aplicaram sobre as *Conferências Temáticas PNPSE*, como se depreende das respostas dos formandos a este modelo de formação (figura 2).

**Figura 2. Grau de satisfação dos formandos das ACD-PNPSE realizadas em 2016/18 (n=1251)**



Fonte: PNPSE

Das respostas dos formandos participantes nas Conferências Temáticas PNPSE (figura 2) sublinha-se a elevada satisfação com a formação realizada na modalidade ‘oficina temática de curta duração’, 87% dos formandos reconhecem a sua utilidade com a atribuição de grau 4 ou

5 (A formação foi ao encontro das minhas necessidades formativas), 93% afirmam a possibilidade de aplicação em contexto de sala de aula (O que aprendi na formação pode ser aplicado na minha prática letiva) e 96% expressam a importância da iniciativa na formação contínua dos formandos (Deveriam ser tomadas mais iniciativas deste género). As múltiplas solicitações por parte dos formandos participantes na reprodução de novas *Conferências Temáticas PNPSE* em formato horizontal, para abranger mais professores e, sobretudo, em formato vertical, para aprofundamento dos temas explorados é, também, um indicador da validade destes resultados.

Numa fase posterior, já com os planos de formação aprovados em sede de candidatura a financiamento, a oferta formativa dos planos dos CFAE foi bastante abrangente e ambiciosa. Da análise feita pela EM-PNPSE a estes planos de formação, para elaboração de parecer não vinculativo, verificou-se que nas tipologias das ações candidatas prevaleceu a modalidade de oficina e de ACD, em didáticas específicas, num total que superou os mínimos fixados no aviso de candidatura, referentes ao número de formandos e horas de formação, tendo sido realizadas efetivamente 4353, cerca de 99,5% das ações candidatas com frequência de 74911 formandos, correspondendo a 81,7% estimados em fase de candidatura.

A análise das ações realizadas pelos CFAE, no âmbito da implementação das medidas PAEki no biénio 2016-2018, ao nível da sua execução e conteúdo, mostra que o universo das ações realizadas supera as 4000 turmas de formação, sobretudo em modalidades com componente prática, como Oficina ou Círculo de Estudo, e quase 75 mil formandos, tendo sido atingido um grau de execução superior a 80% (tabela 4).

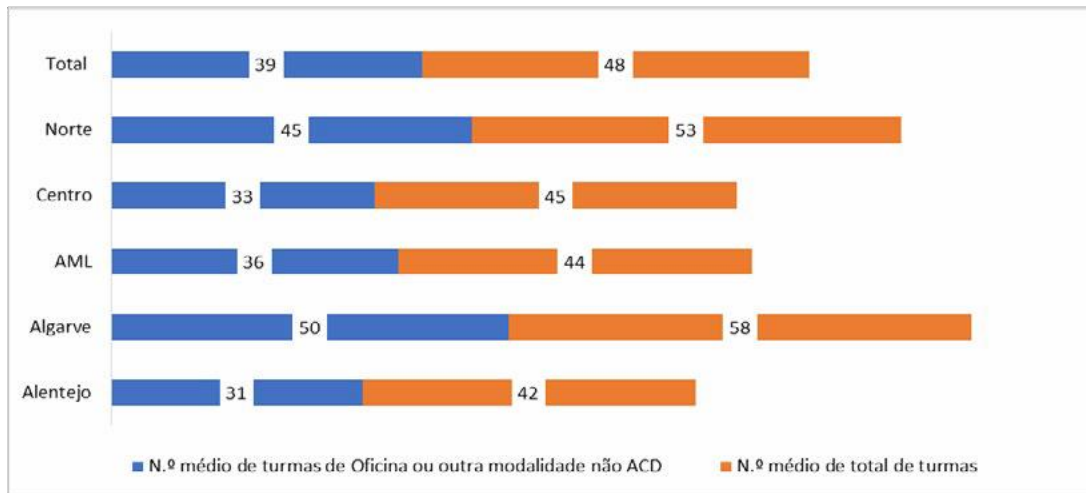
**Tabela 4. Execução da formação contínua de professores no biénio 2016-2018**

	Turmas			Formandos que concluíram a formação			Grau de execução (%)
	Ações de curta duração	Curso/ Oficina/ Círculo de Estudos	Total	Ações de curta duração	Curso/ Oficina/ Círculo de Estudos	Total	
AML	148	645	793	7 172	12 224	19 396	85%
Alentejo	92	282	374	2 611	4 542	7 152	83%
Algarve	48	298	346	1 510	3 908	5 418	89%
Centro	306	823	1129	4 733	11 017	15 751	80%
Norte	270	1 441	1711	5 784	21 410	27 194	83%
<b>Total</b>	<b>864</b>	<b>3 489</b>	<b>4 353</b>	<b>21 811</b>	<b>53 101</b>	<b>74 911</b>	<b>83%</b>

Fonte: PNPSE | POCH | DGE | CFAE

O grau de execução observado na tabela 4 foi apurado através do quociente entre o total de formandos inscritos e o total de formandos que concluíram com sucesso as ações de formação realizadas em todas as regiões de candidatura, bem como no global.

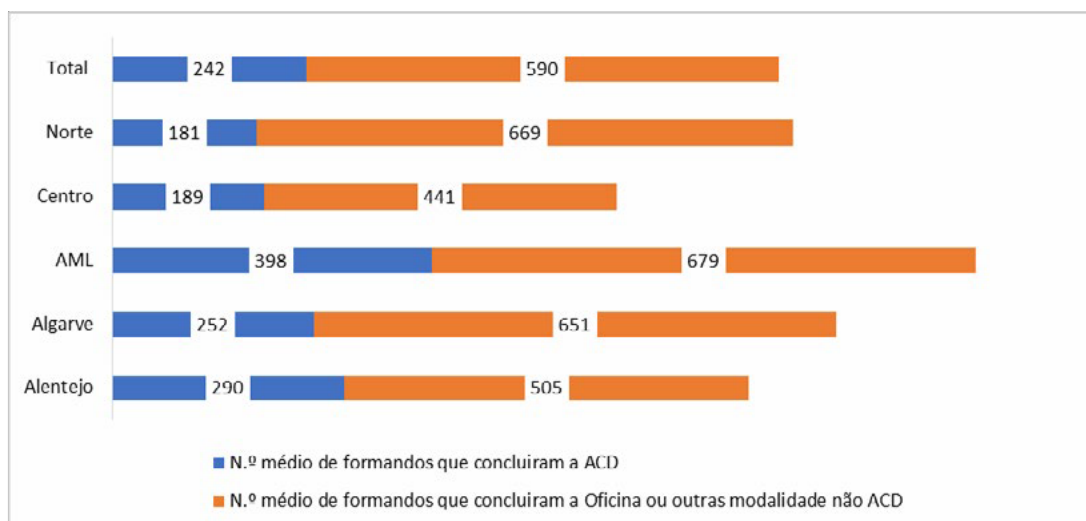
**Figura 3. Média de turmas de formação realizadas por CFAE no biénio 2016-2018 (N=4353)**



Fonte: PNPSE | POCH | DGE | CFAE

A distribuição do número de ações de formação pelas regiões de candidatura, apesar de muito díspar de acordo com as características de cada uma, sugere em média 50 ações de formação por CFAE, nos dois anos letivos, destacando-se a região do Algarve com o maior número médio de ações realizadas (figura 3). Ressalve-se que esta região do país foi a que teve mais constrangimentos financeiros a diferentes níveis, nomeadamente ao nível da formação contínua de professores.

**Figura 4. Média de formandos por CFAE que concluíram com sucesso ações de formação no biénio 2016-2018 (n=74911)**

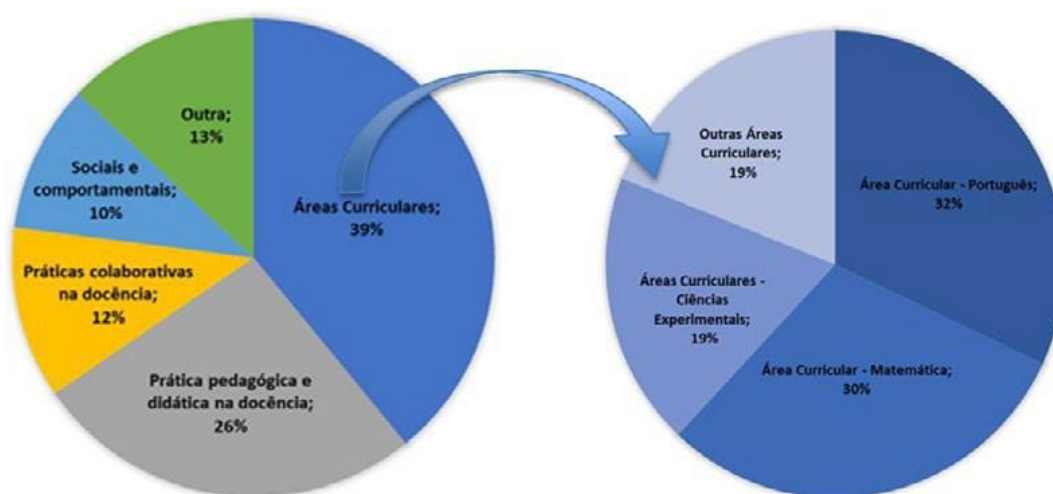


Fonte: PNPSE | POCH | DGE | CFAE

Relativamente ao número médio de formandos que concluíram com sucesso as ações de formação realizadas, num total de 832 formandos por CFAE, destaca-se a região da AML com um número de formandos bastante superior à média nacional (Figura 4); relembre-se também que este é um caso específico revelador de esforço financeiro totalmente suportado pelo Orçamento de Estado através de candidatura à DGE.

Os PAE, enquanto instrumentos de operacionalização das fragilidades identificadas e da missão e visão do Projeto Educativo de cada Escola, refletem quer as necessidades de desenvolvimento profissional docente, quer as prioridades e estratégias de desenvolvimento da Escola. Os dados referentes às áreas de incidência da formação contínua de professores decorrida no período em causa, constantes da figura 5, têm por base uma amostra de 3214 turmas, correspondendo a cerca de 75% do universo das turmas de formação constituídas.

Figura 5. Áreas de incidência da formação contínua de professores no biénio 2016-2018 (n=3214)



Fonte: PNPSE | POCH

A análise dos dados relativos à formação realizada no âmbito da implementação dos PAE é reveladora de tendências de intervenção nas quais são centrais, em primeiro lugar, o currículo, representando 39% das ações de formação realizadas e, em segundo lugar, as práticas pedagógicas e didáticas, as quais constituem 26% de todo o volume de formação realizado. Estes resultados comprovam a priorização pelas Escolas de formação em contexto ligadas a dinâmicas pedagógicas de sala de aula.

Por outro lado, denota-se também uma elevada convergência entre a expressão de medidas curriculares inscritas nos planos de ação estratégica e a incidência formativa registada nas áreas curriculares de Português, Matemática e Ciências Experimentais. Nas outras áreas curriculares podem encontrar-se, sobretudo, ações de formação nas áreas de Expressões Artísticas, Educação Física e Língua Estrangeira. Tais resultados são, de algum modo, demonstrativos das apropriações locais relativamente às prioridades estratégicas de formação contínua de docentes na esfera das áreas e práticas curriculares, sobressaindo com maior expressão as áreas da Matemática e do Português que interpretamos como reflexo da aposta preventiva nos anos iniciais de ciclo e onde estas áreas assumem tradicionalmente grande importância nos percursos escolares dos alunos.

### 2.1.4 Análise dos relatórios de avaliação do impacto dos planos de formação dos CFAE

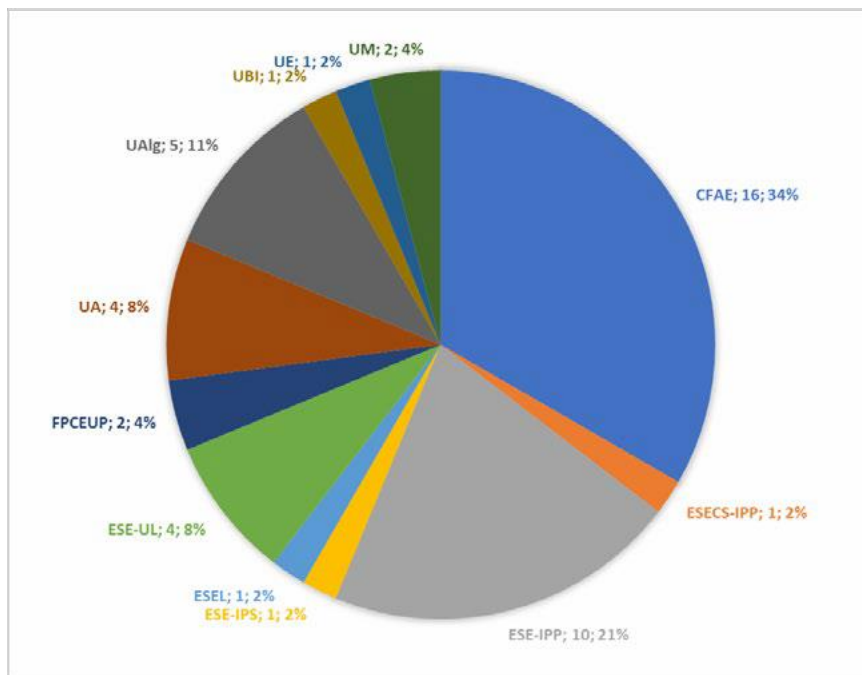
Foi realizada uma análise de conteúdo aos Relatórios de Avaliação do Impacto da formação PNPSE dos CFAE, do biénio 2016-2018, com a finalidade de analisar e categorizar o seu valor informacional relativamente às perceções de expectativas e do impacto imediato e a longo prazo da formação contínua de professores.

A metodologia utilizada para a análise de conteúdo foi multietápica, indutiva-construtiva, sendo as várias etapas as seguintes: i) preparação das informações através da identificação da amostra e dos documentos em análise; ii) transformação do conteúdo em unidades de análise;

iii) categorização das unidades de análise; iv) descrição do processo de análise de conteúdo; e v) interpretação dos dados que emergiram da análise de conteúdo.

Na preparação das informações foi inicialmente identificada a amostra de documentos a serem analisados. Optou-se por analisar todos os Relatórios recebidos o que corresponde a 53% do total dos CFAE, assegurando a representatividade de todas as regiões. Os Relatórios analisados são de autoria, ora dos próprios CFAE (33%), ora das Instituições de Ensino Superior (73%) contratadas para avaliação do Plano de Formação, como observado na figura 6.

**Figura 6. Autoria da análise do Relatórios de Avaliação de Impacto da amostra (n=48)**



Nota: CFAE-Centro de Formação Associação de Escolas; ESECS-IPP-Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Portalegre; ESE-IPP-Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico do Porto; ESE-IPS- Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Setúbal; ESEL- Escola Superior de Educação de Leiria; ESE-UL-Escola Superior de Educação-Universidade de Lisboa; FPCEUP-Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto; UA-Universidade de Aveiro; UAlg-Universidade do Algarve; UBI-Universidade da Beira Interior; EU-Universidade de Évora; UM-Universidade do Minho.

Fonte de dados: CFAE | Fonte: PNPSE

Realizou-se um processo de codificação dos materiais estabelecendo um código que possibilitou identificar rapidamente cada elemento da amostra de documentos analisados, exemplo, “Rcfae#”, no qual R é de Relatório, cfae de Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e # representa o número atribuído ao relatório analisado. A identificação da página onde se encontra a citação precederá o respetivo código, assim poder-se-á localizar com rapidez o documento analisado e dentro deste a página respetiva.

No processo de transformação do conteúdo em unidades, foram definidas unidades de análise que correspondem à avaliação de motivações e do impacto da formação realizada considerando um determinado público-alvo. Esta avaliação decorre da aplicação de instrumentos diversos devidamente descritos na tabela 5, no qual se resume também as diferentes categorias de análise e públicos-alvo.

Saliente-se que a ordem em que surgem na tabela 5 os principais instrumentos de avaliação utilizados e o público-alvo, no interior de cada categoria de análise corresponde, por ordem decrescente, ao número de testemunhos escritos recolhidos enquanto evidências de unidades de análise. Como seria de esperar é maior o número de Questionários de Avaliação da Ação a Longo Prazo quando é medido o impacto da formação a longo prazo. Surge com preponderante o Questionário da Avaliação da Ação como instrumento de medida do impacto imediato da formação. O Questionário de Avaliação de Expectativas é o mais utilizado na recolha de perceções sobre as expectativas relativas à motivação para a formação. Destaca-se também a relevância que apresentam os instrumentos relacionados com o *Focus Group* e a Entrevista na recolha de informação relativa a todas as categorias de análise.

A maioria das unidades de análise recolhidas sobre as expetativas e o impacto da formação incidem, como seria natural esperar, sobre a opinião dos formandos relativa à formação. É interessante verificar que, quanto à motivação para a formação e ao impacto imediato da mesma, são os diretores de escola, logo a seguir aos formandos, o público-alvo mais escutado. Também parece relevante que quanto ao impacto a longo prazo sejam os alunos, a seguir aos formandos, os mais escutados nas unidades de análise emergentes.

**Tabela 5. Instrumentos de avaliação e público-alvo na análise da motivação e impacto relativos à formação**

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Métodos de avaliação</b>	<b>Instrumentos de Avaliação mais frequentes</b>	<b>Público-alvo</b>
Motivação	Inquérito por questionário Focus group	Questionário de Avaliação de Expetativas Questionário de Avaliação da Ação Guião de Focus Group Guião de Entrevista	Formando(a) Diretor(a) de Escola Diretor(a) de CFAE
Impacto imediato da formação	Entrevista	Questionário de Avaliação da Ação Guião de Focus Group Guião de Entrevista	Formando(a) Diretor(a) de Escola Formando(a) Diretor(a) de CFAE
Impacto da formação a longo prazo		Questionário de avaliação da ação a longo prazo (3 a 6 meses após a ação) Guião de Focus Group Guião de Entrevista Questionário de Avaliação da Ação	Formando(a) Aluno(a) Diretor(a) de Escola

Fonte de dados: CFAE | Fonte: PNPSE

Pela leitura efetuada aos Relatórios de Impacto da Formação procedeu-se à síntese da informação

através do agrupamento dos dados considerando a parte comum existente entre eles, segundo critérios semânticos. Após refinamento progressivo no decurso da exploração, de forma a exaustivamente ser



possível incluir todas as unidades de análise, foram extraídas as informações consideradas fundamentais, das quais emergiram, através de criação aberta de temáticas, as categorias e subcategorias observadas na tabela 6. As categorias foram pensadas considerando os critérios de validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade da informação.

**Tabela 6. Estrutura de categorização das unidades de análise emergentes dos Relatórios de Impacto da Formação dos CFAE, no biénio 2016-2018**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
A. Perceções e opiniões dos respondentes sobre a motivação para a formação	A1. Necessidade de desenvolvimento profissional
	A2. Progressão da carreira
	A3. Convite pela direção
B. Perceções e opiniões dos respondentes sobre o impacto imediato da formação	B1. Sucesso escolar
	B2. Relação pedagógica com os alunos
	B3. Práticas pedagógico-didáticas eficazes e inovadoras
	B4. Práticas de articulação, intervisão e trabalho colaborativo
	B5. Didáticas específicas
	B6. Avaliação interna de escola
	B7. Gestão e organização escolar
C. Perceções e opiniões dos respondentes sobre o impacto da formação a longo prazo	C1. Sucesso escolar
	C2. Relação pedagógica com os alunos
	C3. Práticas pedagógico-didáticas eficazes e inovadoras
	C4. Práticas de articulação, intervisão e trabalho colaborativo
	C5. Gestão e organização escolar
	C6. Aprofundamento de saberes em didáticas específicas
	C7. Articulação interinstitucional
	C8. Avaliação interna de escola

Fonte de dados: CFAE | Fonte: PNPSE

Tendo em conta esta categorização cada unidade de análise citada passará a ser identificada pelo código atribuído aos respetivo CFAE (Rcfae#) e pela categoria e subcategoria em que se enquadra de acordo com o exposto no quadro anterior (de A1. a C8.).

### A motivação para a formação

A maioria dos Relatórios de Avaliação de Impacto da formação que serviram de base amostral a esta análise de conteúdo, e que avaliaram expectativas relativas à formação, apontam como razão maioritária da frequência das ações por parte dos professores a sua necessidade de desenvolvimento profissional.

A forte vontade de aprofundar teorias e procedimentos de melhoria das práticas profissionais como motivação para a frequência da formação é claramente demonstrada na recolha das seguintes declarações contidas nos Relatórios: i) “(...) 98% dos docentes acredita que as ações/ formações que frequenta vão melhorar a sua prática pedagógica.” (p. 14, Rcfae8A1.);

ii) “Quanto à motivação para a frequência de formação, constata-se que 90% dos docentes elegem o “reforço de competência profissional” e o “gosto pelo tema” como preferenciais para a sua inscrição.” (p.9, Rcfae9A1.); iii) “(...) 71, 5% dos registos das respostas (...) esperam que a formação lhes permita adquirir ou aprofundar conhecimentos e melhorar ou mudar a sua prática docente.” (p. 36, Rcfae2A1.); iv)

As razões com percentagem de (...) nível máximo (forte influência, 5) superior ou igual a 50% foram, por ordem decrescente: gostar de aprender; melhorar a minha intervenção em sala de aula; sentir curiosidade e interesse pela temática da formação; aprender novas metodologias de ensino; considerar que os professores têm de estar permanentemente em formação contínua; prevenir o insucesso escolar dos meus alunos; conhecer novos recursos didáticos. (p.15, Rcfae12A1.);

v) “(...) verifica-se que o “interesse pessoal” apresenta a percentagem mais elevada na escolha dos formandos, juntamente com a “necessidade de formação na área” e o “reforço das competências no âmbito da disciplina” (...)” (p. 17, Rcfae7A1.).

Constata-se também que as razões de desenvolvimento da profissionalidade docente foram a causa da escolha de determinadas áreas de formação, devido à necessidade sentida no campo da inovação pedagógica quer das didáticas específicas quer das questões organizacionais da escola, bem como da necessidade de resposta às propostas dos planos de ação e de melhoria das suas escolas já que

No que se refere ao motivo “melhoria das práticas”, as intervenções concretizam aspetos que levam os docentes a escolher determinadas ações de formação em detrimento de outras, tais como: i) a temática da formação; ii) a vontade de inovar os processos de ensino e aprendizagem; iii) encontrar respostas para o Plano de Ação da escola ou para o seu Plano de Melhoria.” (p. 79, Rcfae30A1.)

As ideias de inovação didática e melhoria na organização escolar são reforçadas quando se constata que,

Tomando em consideração as áreas de formação, as necessidades apontam para temas relacionados com: (A) áreas do conhecimento constituindo matérias curriculares em vários níveis de ensino; (B) a prática pedagógica, com ênfase na organização e gestão da sala de aula; (C) a formação educacional geral e das organizações educativas; (E) a liderança, coordenação e supervisão pedagógica; e (G) as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) aplicadas às didáticas específicas ou à gestão escolar. (p.3, Rcfae5A1.)

Quanto à ordem como as temáticas formativas são escolhidas pelos docentes verifica-se uma clara importância dada às questões curriculares e de gestão pedagógica, seguidas por necessidades de natureza de gestão organizacional das lideranças intermédias e, por fim, as questões relacionadas com os fatores sociocomportamentais como se constata no seguinte depoimento:

De forma destacada temos, em primeiro lugar, a categoria das Abordagens curriculares pedagógicas (55,2%), (55%), seguida das Tipologias de organização escolar indutoras de trabalho colaborativo e diferenciação pedagógica (23%), da Gestão e da liderança (12%) e, por último, as ações que incidem em Atividades de apoio e acompanhamento socio emocional e comportamental (10%). (p. 36, Rcfae29A1.)

Está presente no discurso de quem analisa o fenómeno educativo em Portugal, e também nas convicções expressas de muitos professores e diretores de escola, que os docentes gerem as suas aulas através de práticas pedagógicas algo conservadoras, recorrendo muitos deles, com grande frequência, a métodos de trabalho considerados poucos ativos relativamente ao esperado do trabalho do aluno. Talvez como reação a esta crítica generalizada às práticas docentes, verifica-se que a expectativa dominante dos docentes em formação é a de conseguirem introduzir na sua *práxis* letiva novas abordagens metodológicas. Constata-se, deste modo, que

Relativamente às aprendizagens que esperam realizar, os formandos manifestam interesse por: explorar novas metodologias de ensino e estratégias inovadoras; conhecer formas de construção de instrumentos de avaliação adaptados ao perfil do aluno do século XXI; capacitar-se para o uso de ferramentas de base ao trabalho docente e à sua prática letiva; melhorar o trabalho colaborativo docente na mesma área disciplinar, interdisciplinar e na escola; atualizar os conhecimentos científicos e científico-pedagógicos. (p.15, Rcfae12A1.)

Esta preocupação dominante relativa às expectativas da formação prende-se ao desejo de pôr em prática “(...) uma ideia essencial à profissão docente: a necessidade pessoal de atualização e de contínua aprendizagem na área da docência, em sentido lato, e dos aspetos mais específicos, em contexto da

escola ou das didáticas.” (p.13, Rcfæ8A1.) É neste sentido que se percebe que “As razões que levam os professores a procurarem a formação, estão conotadas com a vontade de aumentar as competências.” (p.113, Rcfæ29A1.) ou ainda que “(...) parece que as motivações mais fortes são as que se ligam aos conhecimentos e competências profissionais e aos efeitos do seu ensino sobre as aprendizagens dos alunos.” (p.23, Rcfæ27A1.) Parece clara a intenção dos docentes em formação de buscarem informações sobre melhorias práticas das soluções pedagógicas e organizacionais baseadas em novos e aperfeiçoados modelos de trabalho na sala de aula e na escola.

Sendo elevadas as expectativas iniciais face à necessidade e utilidade da formação resta perceber em que áreas elas foram ou não alcançadas após o final da formação. Verifica-se que, de modo geral, a formação realizada conseguiu alcançar grandes graus de satisfação quanto à reflexão efetuada sobre a prática pedagógica e no solidificar de conhecimentos já adquiridos. Observa-se assim que

Os aspetos que revelam ter superado as expectativas iniciais são: “relembrar / consolidar conhecimentos adquiridos” com um crescimento de 0,51 em relação ao questionário inicial; “melhorar a comunicação com os alunos” e “fundamentar e enquadrar melhor a planificação” com um crescimento de 0,12.” (p.15, Rcfæ23A1.)

e que “A questão mais valorizada no questionário final foi “Refletir sobre a prática (...) (pp. 19-20, Rcfæ23 A1.).

Quando analisadas as expectativas menos conseguidas face aos desejos inicialmente assumidos perante a formação verifica-se que a “A afirmação que revela uma maior discrepância entre os dois questionários foi a aquisição de novos conhecimentos sobre a disciplina.” (pp 19-20, Rcfæ23A1.)

Praticamente, a totalidade dos Relatórios analisados converge na ideia de que os formandos escolhem fazer a formação com o objetivo de melhorar as suas competências pessoais e profissionais. Aliás é muito comum observarem-se conclusões que afirmam que, na razão da escolha da formação “(...) a opção “proposta da Direção da escola / agrupamento” foi a que apresentou o valor mais baixo (...)” (p. 17, Rcfæ7A3.), contudo, verifica-se que quando consultada a opinião de diretores de escola, por vezes, surge a ideia de que a progressão da carreira pode ter uma influência muito maior na realização da formação contínua do que as necessidades de atualização ou superação das lacunas da formação inicial. Constatou-se que, quer diretores de escola, quer docentes parecem concordar que a indução da direção da escola à formação não surge como uma das razões importantes para a decisão do docente na sua frequência. Repare-se que

(...) segundo a opinião dos diretores, os motivos que mais pesam na decisão dos professores para frequentar formação são o desejo de obter créditos e de progredir na carreira, mas, também, o seu interesse de atualização de conhecimentos e de melhoria das práticas letivas. A influência do diretor de agrupamento/escola e do coordenador de departamento, a par da necessidade de suprir lacunas da formação inicial, têm uma importância moderada e/ou reduzida. (p. 69, Rcfæ29A2.)

Os documentos analisados revelam, com alguma frequência, esta discrepância opinativa (entre diretores de escolas e docentes) quanto à principal motivação para a formação dos professores. Atente-se nos comentários efetuados pelos autores de um dos Relatórios analisados, no qual é observado que,

Neste momento, após um “descongelamento” das carreiras docentes, após quase 10 anos de estagnação, uma das possíveis motivações para aderir à formação contínua poderá ser o cumprimento das condições requeridas para tal, onde se enquadram as horas necessárias à progressão que advêm do processo formativo. Porém, apenas 17% dos inquiridos apontam esta opção de resposta. (p.13, Rcfæ8A1.)

Esta ideia é confirmada em muitos Relatórios ao descreverem que das escolhas que levaram o formando a realizar formação,

As razões com percentagem de (...) nível mínimo (sem influência, 1) foram: ter sido incentivado por colegas; melhorar a intervenção ao nível dos órgãos de gestão da escola; cumprir requisitos formais da escola, do agrupamento do ME; progredir na carreira (p.15, Rcfæ12A2.).

Em inúmeros Relatórios transparece certa semelhança na caracterização dos docentes que maioritariamente realizaram a formação em análise sendo “(...) os professores que têm um contrato estável com a sua escola (...) e que têm mais de 25 anos de experiência profissional que mais aderem à formação por razões que se prendem essencialmente com a sua formação Pessoal.” (p.8, Rcfae14A1.)

Poder-se-á ainda concluir que a expectativa dos formandos face à formação que realizaram é a de que a mesma venha a ter um contributo importante na modernização das suas práticas, pedagógicas e curriculares, e na melhoria da organização da escola para promover nos alunos aprendizagens de qualidade. Parecem ser os docentes com mais anos de serviço e com maior estabilidade nos quadros de escola os que mais buscaram a formação no biénio 2016-2018.

Compreende-se que estas características face à profissão possam fazer estes docentes afirmarem de modo esmagador que a decisão de entrar em formação não se deveu, de todo, a qualquer pressão exercida pela direção. Estes professores, ao contrário dos docentes com contrato menos estável com a Escolas, estão menos dependentes da avaliação realizada pela direção da escola para futuras contratações. Interessante é constatar que, ao contrário do que é afirmado com muita regularidade, a causa principal da motivação dos docentes para a formação não é a progressão na carreira, mas, essencialmente, a necessidade sentida de desenvolvimento pessoal e profissional. Merece ainda alguma reflexão a ideia recorrente de que tanto docentes em formação quanto diretores registarem que a opção por fazer formação se encontra, realmente, na vontade clara do docente em realizá-la ou não. Transparece a ideia de que esta liberdade é vista como uma prática positiva tanto pelas direções das escolas, quanto pelos docentes. Coloca-se, contudo, a necessidade de refletir se as linhas de força da ação estratégica de melhoria de uma escola deverão ser deixadas na adesão voluntária à melhoria das práticas (que são o objetivo da formação contínua), ou numa visão exercida com liderança institucional e pedagógica (ainda que, certamente, dialogada) de quem dirige uma escola, fazendo da formação intencional e focada dos seus recursos humanos uma ferramenta ao serviço da promoção do sucesso escolar.

### O impacto imediato da formação

Observou-se, anteriormente, altas taxas de motivação dos formandos relativas à utilidade da formação para um melhor desempenho profissional. Logo após a realização da formação verifica-se que essas expectativas parecem ter sido alcançadas verificando-se a forte convicção de que o trabalho formativo realizado teria repercussão positiva na qualidade da prestação do serviço educativo a realizar. É assim que “De forma geral, as expectativas sobre o impacto da formação em contexto profissional são muito elevadas (com avaliações centradas entre o Bom e o Muito Bom), na ordem dos 82% e 92% (...)” (p. 24, Rcfae7B3.).

As modalidades práticas e com um sentido utilitário em que decorreram as formações foram positivamente valorizadas relacionando-se, certamente, tal facto com a perspectiva de poder vir a ser elevada a possibilidade das aprendizagens adquiridas terem aplicabilidade na prática profissional. É comum observar-se que “Os colegas ficaram satisfeitos com a formação realizada e pretendem transportá-la para as suas escolas e salas de aula, considerando a influência que as Ações/Oficinas têm no melhor desempenho profissional.” (p.22, Rcfae8B3.) Esta vontade expressa de transferência dos conhecimentos para contextos laborais poderá estar relacionada com o tipo de formação eminentemente prática e baseada em momentos de partilha entre os formandos, como nos é referido na ideia de que a formação assentou na “(...) construção de materiais e de ferramentas para a melhoria do processo ensino aprendizagem” (p.10, Rcfae1B3.), e de que foi de extrema importância a “(...) a existência de momentos de partilha de conhecimentos, experiências, recursos nas sessões formativas; o acompanhamento do formador durante a formação e nos momentos de implementação do trabalho autónomo.” (p.11, Rcfae2B3.)

A subcategoria relativamente à qual foram recolhidas maior quantidade de unidades de análise relativamente ao impacto imediato da formação foi a que se relaciona com as práticas pedagógico-didáticas eficazes e inovadoras. É descrito nos Relatórios analisados que “Uma parte significativa dos comentários contabilizados, refere-se à efetiva alteração das práticas pedagógicas, permitida /

ensaiada na formação como a razão mais interessante para a satisfação.” (p.23, Rcfæ25B3.) Regista-se que “O impacto positivo sobre as práticas de sala de aula é caracterizado pelos participantes segundo a capacidade que a formação tem para estimular a inovação das práticas (...)” (p.111, Rcfæ30B3.) e que “(...) 69,1% dos formandos concorda totalmente que as ações de formação contribuíram para a construção de saberes capazes de apoiar a modificação e/ou inovação de práticas educativas.” (p.33, Rcfæ10B3.) Após a formação, parece clara a convicção dos formandos de que “(...) os conteúdos abordados permitiram construir saberes válidos para melhorar, inovar e fundamentar as práticas -76,8% concorda totalmente com esta ideia e 19,4% concorda- (...)” (p.32, Rcfæ11B3.) e que a formação, traduziu-se “(...) em particular, numa melhoria das metodologias de ensino (87,8%).” (p.9, Rcfæ14B3.)

Esclarecem ainda os formandos que as áreas temáticas onde a eficácia e a inovação das práticas pedagógico-didáticas mais se fizeram sentir foram nas

(...) questões relativas à avaliação, como exemplo, a implementação da avaliação formativa, a participação dos alunos na avaliação, a prática da autoavaliação e de uma avaliação mais justa. Além disso, os formandos citaram aspetos como a utilização das novas tecnologias e a prática de novas metodologias em sala de aula, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. (p.27, Rcfæ21B3.)

Outra área temática inovadora foi o “(...) caso paradigmático do uso do telemóvel como instrumento pedagógico como sinal de que as práticas estão a mudar (...)” (p.19, Rcfæ24B3.). Esta ideia de que a formação se preocupou com mudanças e modernização das metodologias de trabalho encontra-se reforçada na afirmação de que “o impacto mais positivo é (...) sobre os recursos tecnológicos que são usados nas formações (...)” (p.104, Rcfæ30B3.) ou na informação de que “(...) o que se verifica é que 94% das respostas se concentram em temáticas que permitem aos formandos alterar a sala de aula.” (p.22, Rcfæ8B3.) Outra área temática aflorada como relevante no impacto futuro previsto da formação foi as dinâmicas de diferenciação pedagógica, já que “(...) a maioria dos inquiridos atribuiu os dois níveis mais altos da escala relativamente à melhoria da sua competência para “Flexibilizar o programa, de acordo com as necessidades dos alunos” (60,4%) e (...) “Conceber / dinamizar projetos ajustados aos contextos de trabalho (...)” (p.13, Rcfæ4B3.)

Apesar de haver um amplo número de testemunhos na valorização do trabalho formativo realizado pelo impacto que poderá vir a ter na mudança nas práticas, surgem também algumas preocupações, ainda que em menor número, que apontam a dificuldade de transferência das práticas formativas para a sala de aula, daí afirmar-se que “Não é fácil (ou mesmo possível) transferir para o contexto da sala de aula as metodologias trabalhadas em cenário de formação.” (p.113, Rcfæ29B3.) ou que “No que diz respeito à aplicação dos conhecimentos adquiridos na ação de formação é evidente que a maioria (74,4%) pretende aplicar (...) e 0,7% considera que os conhecimentos adquiridos têm uma reduzida aplicação na sua prática profissional.” (p.15, Rcfæ15B3.)

A segunda subcategoria relativamente à qual foram recolhidas maior quantidade de unidades de análise, relativamente ao impacto imediato que a formação irá ter na melhoria das práticas profissionais, relaciona-se com as medidas de articulação, intervenção e trabalho colaborativo. O reforço do trabalho entre pares foi considerado muito positivo para a mudança e melhoria das práticas de trabalho docente. De facto “(...) a formação contínua tem vindo gradualmente a favorecer e a promover o trabalho conjunto entre professores, designadamente entre docentes do mesmo departamento” (p.117, Rcfæ30B4.), sendo que este trabalho colaborativo apresenta um impacto muito positivo na “(...) articulação interciclos (...) no trabalho conjunto entre professores, designadamente entre docentes do mesmo departamento” (p.104, Rcfæ30B4.) e que “Para tal mudança parece também ter contribuído a exigência de implementação de algum trabalho de parceria e de observação de aulas realizado entre os professores do mesmo grupo de trabalho.” (p.19, Rcfæ24B4.)

A eficácia e a inovação das práticas pedagógico-didáticas e o reforço das medidas de articulação, intervenção e trabalho colaborativo aparecem, na perceção dos docentes, como as duas maiores consequências do impacto imediato da formação recebida. É suposto poder-se afirmar que estas práticas são valorizadas para através delas se alcançarem melhorias na relação pedagógica com os alunos e, conseqüentemente, um aumento do sucesso escolar. Contudo, estas duas subcategorias surgem nas reflexões realizadas com um menor número de referências diretas nas unidades de análise destacadas da observação dos

Relatórios de Avaliação de Impacto. A relação entre melhoria das práticas e melhoria do sucesso dos alunos é, ainda assim, estabelecida quando se refere que na “(...) contribuição da formação contínua para o sucesso escolar, os docentes salientaram que quem procura a formação tenta melhorar as suas práticas e, conseqüentemente, contribuir para o sucesso escolar dos seus alunos/escola.” (p. 111, Rcfae29B1.) A importância da formação para uma educação integral e uma visão do sucesso escolar enquanto sucesso educativo parece também aflorada na opinião de que

Esta formação permitiu-me reforçar a convicção profunda da importância da Escola não apenas como espaço privilegiado para a obtenção de conhecimentos e competências, mas também como espaço de aquisição/consolidação de valores de cidadania. Permitiu-me a reflexão, o conhecimento de pessoas e projetos que contribuíram/pretendem contribuir para uma Escola ainda mais atenta e empenhada em proporcionar a todos os alunos um conjunto de ferramentas que lhes permitam enfrentar os desafios do futuro com confiança e optimismo. Uma escola que se pretende mais inclusiva, tolerante e solidária. (p. 21, Rcfae16B1.)

A melhoria da relação pedagógica com os alunos como consequência da formação recebida é também aflorada quando se afirma que “(...) os formandos apresentam uma percepção Muito/Muitíssimo positiva dos reflexos dos conteúdos abordados na formação (...) numa melhor relação com alunos /crianças (84,2%).” (p.9, Rcfae14B2.) e que “(...) após o término da ação a maioria dos formandos considera que está mais capacitado para definir estratégias que sejam preventivas da indisciplina ou de acontecimentos críticos.” (p.7, Rcfae26B2.)

A avaliação do impacto imediato da formação sobre a melhoria das práticas de sala de aula nas áreas das didáticas específicas, sendo uma subcategoria em relação à qual se encontram poucas unidades de análise, mereceu comentários tanto de docentes quanto de diretores. Neste sentido “(...) uma considerável maioria dos professores respondentes considera que a frequência das ações de formação teve muita ou muitíssima influência no desenvolvimento das suas competências ao nível dos conhecimentos disciplinares (...)” (p.14, Rcfae4B5.). Já

(...) os diretores consideraram que (...) havia mudanças na sala de aula, mais visíveis numa área disciplinares (Física e química – 3º ciclo e secundário; Língua Portuguesa – 1.º ciclo) e que as pessoas ainda estavam a consolidar essas alterações. Por outro lado, e ainda referindo as mudanças introduzidas nas aulas por efeito da obrigação de aplicação de estratégias veiculadas pelas oficinas, tal facto pode ainda relacionar-se com o maior empenho dos alunos. Entre os aspetos referidos consta a interdisciplinaridade e o alargamento às ciências sociais que até aqui têm ficado arredadas quer da formação, quer da inovação. (p. 19, Rcfae24B3.)

É interessante verificar que estas percepções, recolhidas logo após o final da formação realizada, apontam para a ideia de que se alargou o leque da formação em didáticas específicas a áreas curriculares que têm tido, na última década, uma menor visibilidade de incidência formativa, como é o caso das Ciências Sociais e Humanas e Ciências Experimentais, e que as abordagens práticas e de interdisciplinaridade começam a aflorar nas práticas educativas. É também de sublinhar que alguns relatórios apontam as *Conferências Temáticas PNPSE 2017* como relevantes na área das didáticas específicas. Surgem testemunhos de que,

Numa apreciação global às duas conferências, é de sublinhar que a grande maioria dos participantes (91,5%) concordam completamente e concordam com a relevância das mesmas (...). De relevar ainda que 74,3% dos participantes declararam a importância da aplicabilidade dos conteúdos da formação na prática docente. (p.15, Rcfae20B3.)

Nos Relatórios de Avaliação de Impacto analisados são referidos alguns casos que se prendem à importância da formação contínua integrada na ideia mais vasta do seu contributo para a avaliação interna da escola. Apesar desta subcategoria ter uma expressão residual no que se refere a unidades de análise referenciadas poderá extrapolar-se que o plano de formação em causa, possa ter sido mais focado nas temáticas eleitas para formação, que os planos de formação realizados em momentos anteriores. De facto,

Neste plano de formação foi interessante verificar a postura de dois AE que reformularam os seus PF e pediram ao CFAE que se comprometesse a alterar estratégias de formação, submetendo essas alterações ao PNPSE, devidamente justificadas e, conseqüentemente ao POCH. Estas escolas pensam a sua formação e as mudanças que preconizam para a escola, fazendo assim a diferença. (p. 26, Rcfae31B6.)



É curioso verificar que estes planos de formação, certamente mais focados nas fragilidades das escolas e na forma de as superar, foram vistos por alguns docentes como desfasados do próprio Projeto Educativo. Será isto indiciador de que os Projetos Educativos de algumas escolas se tenham transformado num documento desfasado da realidade pedagógica? Aliás, difícil é também compreender como uma formação avaliada como permitindo melhorar práticas profissionais não seja vista como possibilitadora de melhorias das aprendizagens dos alunos. Estaremos perante falta de crença na possibilidade de melhoria da escola? Atente-se neste testemunho:

Sobre a monitorização e impacto das AF, apesar dos formandos exprimirem um grau elevado de satisfação (47,8% concorda totalmente), nomeadamente do que diz respeito ao contributo das AF para o seu desenvolvimento profissional e modificação das suas práticas educativas, não reconhecem do mesmo modo o impacto das AF na concretização do Projeto Educativo e nas aprendizagens dos alunos. (p. 26, Rcfae31B6.)

A subcategoria que reuniu uma menor quantidade de unidades de análises extraídas dos Relatórios de Avaliação de Impacto foi referente às questões da Gestão e Organização Escolar. Transparece a ideia de que os docentes não reconhecem a sua importância enquanto lideranças intermédias das escolas. Os titulares de cargos, como os de Coordenador de Departamento, Coordenadores de Diretores de Turma e Diretores de Turma, parecem revelar certa impotência face à capacidade da sua ação ser tida em conta na melhoria da organização em que trabalham. Atente-se como em inúmeros Relatórios temos a observação de que “O item que obteve a média mais baixa foi “Esta ação irá repercutir-se na organização da sua escola” (...).” (p.12, Rcfae15B7.; p.14, Rcfae16B7.; p.14, Rcfae17B7.; p.14, Rcfae18B7. e p.11, Rcfae22B7.) O cruzamento destes dados com a informação anteriormente recolhida de que a maioria dos docentes que fizeram formação no biénio 2016-2018 têm uma relação estável de permanência na escola aponta para um número significativo de docentes com cargos de liderança intermédia a frequentar o plano de formação em causa. Por que razão consideram que a formação contínua recebida, que avaliam maioritariamente como boa e muito boa, não vai ter influência na organização da sua escola? Raros são os casos em que “O presumível aumento do compromisso dos professores com as diretrizes da liderança de topo (...) foi reforçado na questão que sugeria relação entre a formação contínua e o ajustamento do desempenho docente com os objetivos da organização escolar.” (p.77, Rcfae29B6.). A grande interrogação que nos fica é a de que apesar deste plano de formação apontar para uma focagem clara das finalidades formativas na melhoria das fragilidades detetadas na escola, esta ideia não está claramente presente na mente de quem usufruiu da formação. Parece que esta é vista como um ganho meramente pessoal na melhoria da profissionalidade docente desgarrada da melhoria da escola enquanto organização. Os docentes parecem fazer parte de uma escola que, enquanto organização, lhes é estranha, respondendo apenas pelo que se passa no espaço da sua sala de aula e do respetivo departamento e não vendo o contributo da sua ação para o todo institucional.

É interessante verificar que as expectativas iniciais dos formandos com a formação que iriam realizar está em linha com o que percecionam no final da formação como uma mais-valia. Os inquéritos de satisfação respondidos no final da formação apontam para que

Quando é realizado o confronto entre os questionários iniciais e finais podemos observar que em quase todos os casos os resultados são favoráveis a estes últimos. Destacam-se sobretudo as questões “Relembrar/consolidar conhecimentos adquiridos” e “Fundamentar e enquadrar melhor a planificação”, refletindo de forma muito positiva a boa resposta dada pela formação aquelas que eram as expectativas iniciais dos professores participantes. (p.32, Rcfae23B.)

De salientar que, as questões relacionadas com as práticas pedagógico-didáticas eficazes e inovadoras e de articulação, intervisão e trabalho colaborativo, sempre tidas como os maiores ganhos obtidos pelos docentes neste ciclo de formação, relacionam-se, maioritariamente, com a consolidação de conhecimentos anteriores e com uma visão mais integrada da planificação da atividade educativa. Parece ter perdido alguma força, no decurso formativo, a expectativa inicial de se conseguir incorporar mudanças significativas nas metodologias de ensino e aprendizagem.



## O impacto da formação a longo prazo

Tendo sido, de modo geral, muito elevados os graus de satisfação dos formandos com o impacto imediato da formação na melhoria das suas práticas educativas, verificou-se que alguns dos Relatórios não apresentaram dados relativos ao impacto da formação a longo prazo. Em um ou outro dos Relatórios que não apresentam avaliação do impacto a longo prazo esta lacuna foi justificada. Num desses documentos de avaliação da formação é expressa a preocupação dos seus autores ao referirem que:

(...) verificamos que 97,4% dos respondentes referem que as ações que frequentaram tiveram impacto/ contribuíram para o seu desenvolvimento profissional (...). A avaliação deste impacto em termos dos resultados escolares dos alunos, da melhoria das práticas letivas e/ou profissionais será alvo de análise em cada um dos AE envolvidos, através dos mecanismos considerados mais adequados e pertinentes. Parece relevante salientar que esta entidade formadora concebeu um questionário para aferir o impacto da formação (...), que será facultado, através da plataforma google doc, aos formandos que frequentaram as respetivas ações, procurando que, alguns meses após a conclusão das mesmas, após algum distanciamento temporal, os formandos procedam à avaliação das ações que frequentaram. (p. 17, Rcfæ28B3.).

Em outros Relatórios, a entidade avaliadora justificou a não realização da análise de impacto a longo prazo da forma que a seguir se transcreve

Foi decidido aplicar um questionário a “quente” (após o término de cada ação de formação), outro a “frio” (passado 3 meses depois do fim da ação de formação) e realizar um focus group. No entanto, com o decorrer do processo, e pelo facto de os dados recolhidos no questionário a “quente” serem tão ricos, e os dados analisados do questionário a “frio” não terem um contributo significativo, optou-se por não aplicar o questionário a “frio” às restantes ações de formação nem realizar o focus group. (p. 2, Rcfæ16; Rcfæ17 e Rcfæ18)

Nos testemunhos recolhidos três a seis meses após a formação verifica-se uma diminuição da intensidade das avaliações positivas sobre a formação nos dois níveis superiores, continuando estes, contudo, a ser maioritários. É frequente encontrarem-se observações nos Relatórios de Avaliação de Impacto relativas ao facto de que

A avaliação dos itens sobre o impacto da formação nos alunos (...) continua, à semelhança da análise dos questionários anteriores, com percentagens positivas na ordem dos 98%, mas também aqui se verificou uma redistribuição nas avaliações: a mais elevada no nível 4 – Bom (cerca de 50%), um ligeiro aumento do nível 3 – Suficiente (entre os 16% e 25%) e um ligeiro decréscimo nos valores 5 – Muito bom, com percentagens médias na casa dos 33%. (p. 42, Rcfæ7C.)

A possibilidade de generalizar a aplicação dos conhecimentos adquiridos pela formação diminui, também, de intensidade, pois, ao aplicar-se um segundo questionário

(...) aos mesmos formandos cerca de 2 meses depois da ação ter terminado, procurou-se perceber se os conhecimentos/ competências foram efetivamente retidos e aplicados no exercício das funções dos formandos (...). Embora com resultados positivos, o gráfico da figura 18 parece mostrar que aplicação do que foi apreendido não foi tão generalizado como parecia ser no questionário pós-imediato. (p. 18, Rcfæ26C.)

Questionados sobre as causas que estarão na origem das diferenças entre as expectativas de impacto após a formação e o impacto realmente observado no decurso da prática pedagógica, os docentes avançam dificuldades reais de articulação na escola, extensão dos programas, dificuldades na adesão dos alunos a novas práticas e necessidade de um maior tempo para a real transferência de novas práticas para a sala de aula. É comum em muitos testemunhos encontrar-se, como constrangimentos às ideias iniciais de aplicação prática de novas formas de trabalho, razões como: i) “(...) os currículos extensos e a dificuldade em reunir para articular.” (p. 26, Rcfæ26C.); ii) “a atitude de um grande número de alunos, pouco disponíveis para acolher, com seriedade, a utilização dessas mesmas estratégias(...).” (p. 29, Rcfæ26C.); iii) “(...) ainda não houve tempo para implementar algumas das estratégias, que considero interessantes. Tenho intenção de as aplicar no próximo ano letivo (...).” (p. 30, Rcfæ26C.); ou ainda iv) “É necessário escolher as melhores condições para aplicação das estratégias / instrumentos. (p31, Rcfæ26C.)

Alguns Relatórios de Avaliação de Impacto mostram alteração entre o foco dos efeitos valorizados pelos formandos após a formação e os efeitos realmente valorizados após três a seis meses da formação. No exemplo aqui apresentado os docentes logo após a formação assinalam uma concordância de mais de 90%, com as ideias de que a mesma lhes permitiu

(...) atualizar e desenvolver os meus conhecimentos na área da formação que frequentou; Melhorar o meu desempenho em sala de aula; Promover o meu desenvolvimento profissional; Partilhar ideias e experiências com colegas; Melhorar as minhas competências profissionais; Corresponder a novas exigências associadas ao meu trabalho (p. 26, Rcfae27C.).

Em questionário posterior apenas os três primeiros itens enumerados mantiveram o nível de concordância de 90% verificando-se que acima deste valor emergem os seguintes itens

Superar algumas dificuldades do meu desempenho; conhecer perspectivas que tornaram o meu ensino mais satisfatório para mim e para os meus alunos; quebrar o isolamento profissional; progredir na carreira; melhorar o meu desempenho na escola; melhorar as aprendizagens dos meus alunos. (p. 26, Rcfae27C.)

Transparece a ideia de que aspetos pouco valorizados anteriormente ganham posteriormente relevância, tais como a progressão na carreira e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Interessa realçar que as subcategorias relativas à eficácia e inovação das práticas pedagógico- didáticas e o reforço das medidas de articulação, intervenção e trabalho colaborativo são nomeadas, na perceção dos docentes, como as mais citadas nas unidades de análise recolhidas tanto no impacto da formação a longo prazo, quanto nas análises anteriormente descritas relativas ao impacto imediato da formação. É assim comum encontrarem-se referências de que:

i) o “Uso de estratégias e recursos mais motivadores e eficazes na aprendizagem” foi a mudança mais evocada pelos professores(...)” (pp. 17-18, Rcfae21C3.); ii) “(...) ressaltam as ações de formação que trabalharam metodologias ativas, ambientes educativos digitais e inovadores e as estratégias de diferenciação pedagógica.” (p. 17, Rcfae2 C3.); e ainda iii) “Os professores consideram proveitosas as formações no que diz respeito à adoção de metodologias diversificadas, como o trabalho de projeto, trabalho colaborativo e a pedagogia diferenciada, e de recursos digitais, como, por exemplo, o *Padlet*, o *Voki* e o *Kahoot*.” (p. 22, Rcfae13 C3.). Verifica-se, deste modo, que as estratégias de trabalho ativas, inclusivas, colaborativas, avaliativas e interativas, com recurso ou não a novas tecnologias foram valorizadas como focos alvos da formação. Será que a melhoria registada pelos docentes nas metodologias supramencionadas chegou mesmo à sala de aula? Presume-se que tal tenha ocorrido, já que em alguns Relatórios de Avaliação de Impacto os alunos foram ouvidos sobre o que sentiram como mudança das práticas de trabalho na sala de aula no decurso do ano letivo, e após os seus professores terem concluído a formação. Atente-se no seguinte testemunho:

O questionário aos alunos terminava com um pedido de descrição de “uma atividade realizada nesta disciplina que consideres que foi muito inovadora e eficaz (porque te permitiu aprender muito, com profundidade, com facilidade, depressa...) (...) o programa *Plickers* (...) Questionário online (...) utilização da aplicação *Photomat* (...) utilizamos o *Padlet* (...) Gostei do *Khan Academy* porque posso utilizá-lo em casa (...) utilização do telemóvel (...). É possível concluir que o número de referências relativas às mudanças introduzidas, bem como as declarações de satisfação autorizam pensar que a introdução da tecnologia na sala de aula é uma exigência dos tempos que correm. (p.35 Rcfae25C3.)

Os exemplos referidos por alunos e professores face ao que consideraram práticas pedagógico-didáticas inovadoras e eficazes alicerçam-se não apenas no recurso às tecnologias de informação e comunicação, como também, numa aliança permanente entre aprendizagens baseadas em trabalho envolvendo uma maior participação ativa dos alunos nas atividades de aprendizagem mobilizando para a melhoria destas, práticas de *feedback* e autorregulação avaliativa dos processos e produtos das aprendizagens. Não será, então, de admirar que os docentes, quando solicitados a concretizarem mudanças ocorridas na sua prática letiva decorrentes da formação realizada, valorizem os seguintes

(...) exemplos: envolver mais os alunos na avaliação das suas práticas. Realizo uma avaliação mais sistemática das suas aprendizagens. Envolver mais os alunos no processo ensino aprendizagem e negociação a nível de avaliação e atitudes. Procurar implicar mais o aluno no processo avaliativo. (...) Frequentemente fazemos o

conselho de turma onde dizemos o que mais gostamos de fazer, o que não gostamos e o que gostaríamos de fazer. (...) Através das grelhas de avaliação que construí/reformulei, pude envolver mais os alunos na sua autoavaliação. Consegui pôr em prática e com que os alunos executassem técnicas de ação que anteriormente eram apenas observadas através de imagens. (...) Promovo com mais frequência a autoavaliação. (...) Mais feedback aos alunos sobre as suas aprendizagens. (...) Ajusto as fichas de avaliação aos alunos com mais dificuldade. Fiz alterações no meu projeto curricular de grupo tendo em vista as OCEP 2016. Os alunos apelam à avaliação (coavaliação) sistemática. (...) Faço com mais frequência a autoavaliação dos alunos estes tornam-se mais conscientes quanto ao seu desempenho na aula o que contribui para uma melhoria do comportamento e uma participação mais assertiva. (...) Faço com mais frequência a autoavaliação e registo com mais frequência o trabalho desenvolvido pelos alunos nas aulas.” (pp. 19-21, Rcfae21C3.)

Realça-se a importância dada pelos docentes ao real envolvimento dos discentes nos processos de trabalho e de avaliação das suas aprendizagens, quer pelo reforço do *feedback*, quer por práticas continuadas de auto, co e meta-avaliação.

Quando chamados a comentar os impactos a longo prazo observados como resultado da formação, os diretores de escola corroboram as perceções de professores e alunos ao elegerem como importante o aprofundamento de saberes em didáticas específicas (como o Português e a Matemática), referindo expressamente a avaliação das aprendizagens como uma área pedagógica alvo de melhorias na atuação docente.

Auscultadas três direções de escolas associadas (...), evidenciaram-se algumas alterações que ocorreram ao nível do trabalho docente (...) devido à implementação do plano de formação, em articulação com as medidas assinaladas nos PAE. Foram (...) percecionados impactos decorrentes da formação realizada ao nível do exercício profissional dos professores de matemática e de português e da avaliação das aprendizagens. (p. 76, Rcfae2C6.)

É interessante verificar que transparece uma visão coincidente entre professores, diretores de escola e alunos sobre o que são práticas pedagógico-didáticas eficazes. E também é interessante assinalar que há coincidências nesta visão entre alunos do 2.º, 3.º ciclos e do ensino secundário. Contudo, o que pode ser surpreendente é que estes alunos valorizam como práticas eficazes para a melhoria das suas aprendizagens tanto o facto das aulas serem úteis e interessantes, quanto a clareza e justeza dos processos avaliativos mesmo que nessas aulas não tenham sido realizados com frequência trabalhos práticos e de pesquisa. Atente-se nas seguintes observações:

Os estudantes respondentes pertenciam aos 5º, 6º, 8º, 10º e 12º anos de escolaridade (...). Compararam-se os resultados obtidos em todos os itens, tendo sido calculado as respetivas médias e desvio padrão, por forma a calcular o intervalo de confiança do valor obtido em cada item. (...) Constata-se que os itens com scores mais elevados (média superior a 4) foram os itens “as aulas foram úteis e interessantes”; “As estratégias usadas pelo/a professor/a foram eficazes (nós aprendemos bem)”. E “Os modos como fomos avaliados foram claros e justos”. O item “Realizámos frequentemente trabalhos práticos, de pesquisa, ou de experimentação”, foi aquele que obteve o score mais baixo (média 3,3). (p.27 Rcfae25C3)

Parece legítimo concluir que as aulas devem ser não só interessantes mas também úteis e baseadas em modelos participados nos processos de auto e hetero regulação das avaliações, para serem relevantes na melhoria das aprendizagens dos alunos. Estes, quando solicitados a

(...) descreverem uma atividade realizada na disciplina que tivessem considerado que foi muito inovadora e eficaz (porque lhes teria permitido aprender muito, com profundidade, com facilidade, depressa...) (...) cruzam duas ideias importantes: assentam na atividade dos estudantes e na aquisição de conhecimento como uma atividade social. (p.37, Rcfae24C3.)

Em alguns Relatórios de Impacto da Formação, observou-se a clara intenção de se tentar perceber junto dos alunos se estes reconhecem e valorizam mais a componente da inovação ou da eficácia das novas práticas pedagógicas docentes em relação às quais se procedeu a um reforço formativo. Curioso é verificar que “Constatou-se que os alunos valorizaram mais o conjunto de itens associados à inovação (componente 1) do que à eficácia (componente 2) e que essa diferença era significativa ( $p < 0.001$ ).” (p.27, Rcfae24C3.). No entanto, há diferenças na valorização da inovação e da eficácia de acordo com os ciclos de ensino e a “nota habitual” dos alunos respondentes. Os alunos do ensino básico, como facilmente

se compreenderá, “valorizam mais significativamente qualquer das componentes, bem assim como a satisfação com os resultados obtidos na disciplina. (...)” (p.31, Rcfae24C3.) Os alunos do ensino secundário são mais pragmáticos na valorização da eficácia das práticas pedagógico-didáticas pelo impacto que as mesmas possam ter na sua avaliação. Contudo,

São os alunos habitualmente com melhores resultados que valorizaram mais as mudanças introduzidas nas aulas, quer elas estejam associadas à inovação, ou à eficácia. (...) Mesmo quando se verificaram as diferenças em todos os itens individualizados as diferenças significativas mantiveram-se (...). Tal coerência autoriza concluir que um melhor nível de classificações habitual é um bom preditor de adesão às mudanças introduzidas na sala de aula, bem como da perspectiva de obtenção de bons resultados na disciplina. (p.33, Rcfae24C3.).

Sendo maior o grau de satisfação global dos alunos com melhor desempenho com práticas pedagógico-didáticas inovadoras e eficazes, poder-se-á deduzir que o constrangimento sentido pelos docentes, ao referirem dificuldade na adesão dos alunos à implementação de novas estratégias de ensino (anteriormente relatado), pode estar relacionado com o menor rendimento escolar de certos alunos e/ou turmas.

As práticas de articulação, intervisão e trabalho colaborativo surgem, no impacto a longo prazo da formação, referenciadas como tendo permitido melhorias na “(...) dimensão do desenvolvimento profissional dos docentes.” (p. 17, Rcfae2C4.) e que, na prática “As ações de formação permitiram a partilha de ideias sobre a necessidade de mudanças, por exemplo a coadjuvação em sala de aula, supervisão, trabalho colaborativo, o que se veio a revelar um papel importante.” (p.62, Rcfae7C4.) Foi, assim, alcançado um dos objetivos pretendidos (desde os primeiros momentos da formação de formadores para criação do PAE, no âmbito do PNPSE) verificando-se que “A análise dos resultados (...) mostra que os respondentes destacam (...) “estar mais disponível para práticas de articulação curricular” (...).” (p. 28, Rcfae31C4.)

Ao nível da melhoria de práticas de gestão e organização escolar o ciclo de formação em análise foi particularmente reconhecido, por docentes e lideranças de topo, como relevante a dois níveis. Num primeiro momento, por ter conseguido quanto à formação inicial PNPSE, para elaboração dos PAE, estimular a participação dos docentes no trabalho de planeamento, juntamente com a gestão da escola: “Em relação ao PNPSE na génese da situação, o fato de existirem aqueles grupos das pessoas que receberam a formação inicial onde estava o diretor mais 2 pessoas da comissão foi excelente.” (p. 32, Rcfae27C5.) e, deste modo, ter conseguido delinear com rigor as áreas prioritárias de intervenção ao nível do plano de ação estratégica, de acordo com as reais fragilidades detetadas nas Escolas: “Referindo-se à primeira formação para os diretores de A/E: Formação excelente que aliou a parte teórica à prática e foi de tal forma eficaz que permitiu o desenho do Plano de Ação Estratégico.” (p. 59, Rcfae7C5.). Num segundo momento, a formação realizada para implementação dos PAE é valorizada por ter sido dirigida às fragilidades enunciadas nas Escolas: “De forma geral a formação correspondeu às expectativas e encaixou nos vários domínios do plano de formação do AE.” (p. 59, Rcfae7C5.) e, deste modo, ter-se constituído numa viragem do modelo formativo por ser focada nas necessidades da(s) escola(s) e com respostas rápidas às suas solicitações tornando-se uma formação virada para a aplicação prática em sala de aula:

Existe uma viragem, neste momento, no centro de formação (referindo-se às ações no âmbito do PNPSE), o que tem ajudado bastante e que vai mais ao encontro daquilo que as escolas precisam. Refere a rapidez entre os pedidos e a realização da formação, como muito positivo, assim como a formação em contexto de trabalho. (p. 59, Rcfae7C5.).

Por todas as razões já expostas é comum encontrarem-se opiniões que evidenciam a adequação da formação às fragilidades detetadas nos PAE já que esta “(...) promoveu as alterações necessárias para a resolução dos problemas e necessidades identificados (66,7 % dos inquiridos).” (pp. 11-12, Rcfae2C5.) A formação direcionada aos PAE é vista como a fomentadora de mudanças na gestão pedagógica dos recursos e, deste modo, mostrando a sua eficácia prática no interior da organização escolar:

Auscultadas três direções de escolas associadas (...), evidenciaram-se algumas alterações que ocorreram ao nível (...) da organização escolar devido à implementação do plano de formação, em articulação com as medidas assinaladas nos PAE, como foi o caso da elaboração dos horários dos docentes de alguns grupos disciplinares e da carga horária dos diretores de turma. (p. 72, Rcfae7C5.)

Apesar das conclusões apontarem para o facto do ciclo de formação PNPSE ter permitido um “(...) maior envolvimento e participação de todos os agentes educativos nos órgãos de gestão da organização-escola (...)” (p. 18, Rcfae3C5.), parece importante registar ter-se também observado, em outras situações a manutenção do padrão de dificuldade na disseminação da formação no interior da organização escolar, como aqui se testemunha: “Alguns dos diretores referiram, ainda, que não tinham por hábito promover iniciativas de disseminação da formação, embora perguntassem (ou se informassem), sempre, de como tinham corrido as ações de formação em que os “seus” professores haviam estado envolvidos.” (p. 43, Rcfae24C5.) É possível inferir, como registado já anteriormente quanto ao impacto da formação a curto a prazo, haver práticas mais e menos eficazes na transferência dos conhecimentos obtidos na formação contínua de professores tendo em conta posturas mais ou menos intencionais das direções das escolas na disseminação dos conhecimentos assim obtidos.

Há ainda referências, como impacto da formação a longo prazo, ao facto da mesma ter contribuído, quer para a melhoria das taxas de sucesso das disciplinas lecionadas pelos formandos, uma vez que: “(...) enfatizam o contributo para o aumento das taxas de sucesso escolar, relativamente à/às disciplina/s que lecionam.” (p. 18, Rcfae3C1.), quer para a prevenção do insucesso e melhoria das taxas de sucesso em geral, já que: “(...) mais de 90% dos formandos considerou que a formação contribuiu positivamente para prevenir o insucesso escolar e para melhorar o aproveitamento dos alunos (...)” (p. 25, Rcfae12C1.). Constata-se, destarte, uma associação clara entre melhoria dos resultados escolares e formação, sobretudo pelas vozes dos professores.

É curial registar-se que existem franjas de descontentamento relativas às perceções do impacto da formação a longo prazo, quer quanto à sua capacidade de tornar mais eficazes e inovadoras as práticas pedagógico-didáticas dos docentes, quer quanto à possibilidade de contribuírem para a melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar. O extrato que aqui se transcreve é disso um exemplo, visto que há docentes que são de opinião de que a formação para:

(...) prevenir o insucesso escolar e para melhorar o aproveitamento dos alunos (...) 4,7% entendeu não ter contribuído nada ou ter contribuído pouco (...) aplicar novos recursos didáticos e novas metodologias de ensino na prática docente (...) 4,7% entendeu não ter contribuído nada ou ter contribuído pouco (...) novas metodologias de ensino (...) 3,1% entendeu não ter contribuído nada ou ter contribuído pouco (...). (p. 25, Rcfae12C1.C3.)

Em jeito de conclusão, como decorrência da análise de conteúdo à amostra que serviu de base à exploração da significação dos Relatórios de Impacto da Formação dos CFAE, reportando à formação realizada no âmbito do PNPSE, no biénio 2016-2018, aqui se inscrevem algumas reflexões e ilações:

1. A esmagadora maioria dos métodos usados pelas entidades responsáveis pela avaliação da formação baseia-se em inquéritos por questionários que avaliam as perceções relacionadas com a motivação inicial para a formação, o impacto imediato da formação após a conclusão da mesma e o impacto da formação a longo prazo. A utilização de Focus group e de entrevista são outros dois métodos de avaliação também usados ainda que em número mais restrito nos Relatórios de Avaliação de Impacto analisados. A totalidade do tratamento quantitativo efetuado às respostas obtidas (relativas à análise da motivação para a formação e ao impacto imediato da mesma) baseia-se em análise estatística descritiva adequada à medição do grau de satisfação dos formandos, diretores e formadores face a itens previamente construídos relativos às temáticas da formação e à sua utilidade imediata e futura. Apenas uma entidade avaliadora (responsável por avaliar alguns CFAE) utilizou análises de estatística inferencial dos dados permitindo, deste modo, uma leitura mais profunda das informações recolhidas baseada em inferências, testagem de hipóteses e obtenção do grau de significância relativamente ao impacto da formação a longo prazo, como se pode observar no facto registado de que

Considerando todas as respostas obtidas, fez-se primeiro uma tentativa de redução de dados. Procedeu-se a uma análise fatorial que permitiu agregar os diferentes itens em duas componentes. A análise foi validada pela verificação dos pressupostos habituais (significância; correlação item/componente) e pelo seu poder explicativo (a organização das componentes explica 55% da variância total) (pp. 27-31, Rcfae24).



2. Os principais motivos pelos quais os docentes dizem fazer formação relacionam-se com a sentida necessidade de modernização das suas práticas pedagógicas e curriculares, bem como com a melhoria da organização da escola por forma a garantir aos alunos aprendizagens de qualidade. Dizem buscar aprofundamento de teorias e procedimentos que lhes permitam alguma inovação em didáticas específicas, nos métodos de ensino e em estratégias organizacionais mais flexíveis. Também a necessidade de resposta às propostas dos planos de ação e de melhoria das suas escolas é arrolada como uma das motivações para a formação. Quanto às temáticas formativas escolhidas transparece a clara importância dada às questões curriculares e de gestão pedagógica, seguidas das necessidades que apontem para melhorias organizacionais das lideranças intermédias.

As temáticas escolhidas em menor escala são as relacionadas com a melhoria dos aspetos sociocomportamentais. Sendo claro que as respostas dos professores apontam como a principal causa motivadora para a formação a necessidade de melhorar as suas práticas profissionais os diretores apontam a progressão da carreira como a razão principal que motiva a formação docente. Interessa salientar que ambos concordam não haver pressão da direção da escola para fazer formação. Sendo isto percebido como positivo por ambos os atores, urge questionar se este modo de encarar a formação não lhe retira capacidade de realmente promover mudanças no interior da organização escolar. Ressalta, após caracterização da situação profissional dos formandos, que são os docentes com mais anos de serviço, e com maior estabilidade nos quadros das Escolas, os que mais buscaram a formação. Finalmente quando questionados, no decurso da formação, se as motivações que os levaram à frequência das ações estavam a ser satisfeitas, percebe-se uma clara tendência no facto de as expectativas menos conseguidas se relacionarem com a aquisição de novos conhecimentos sobre a disciplina e os maiores graus de satisfação serem observados quanto à reflexão efetuada sobre a prática pedagógica e no solidificar de conhecimentos já adquiridos.

3. Quando analisado o impacto imediato da formação, recolhido, esmagadoramente, através de Questionários de Avaliação da Ação, observa-se concordância entre a motivação inicial dos docentes face à formação e a perceção observada da relevância da mesma logo após o seu término. A importância da formação aparece claramente relacionada com o facto de se perceberem que ela irá ter uma repercussão positiva na qualidade da prestação do serviço educativo dos professores. As razões apontadas como justificativas desta crença relacionam-se com o facto da formação ter sido vista como permitindo aplicabilidade na prática profissional, uma vez que a mesma ocorreu em contexto escolar, e esmagadoramente na modalidade de oficina de formação. As ações de curta duração amplamente direcionadas para a melhoria das práticas das didáticas específicas e organizacionais foram avaliadas, também, com esta clara probabilidade de transferência de praxis para o interior da sala de aula. Surge, também, a constatação (ainda que em números reduzidos) de que haverá dificuldade de transferência das práticas formativas para a sala de aula. A área em que parece ser mais valorizado o impacto imediato da formação relaciona-se com as práticas pedagógico-didáticas eficazes e inovadoras ligadas às questões da avaliação das aprendizagens e para as aprendizagens, à utilização das novas tecnologias, bem como novas metodologias em sala de aula e dinâmicas de diferenciação pedagógica. O segundo aspeto mais valorizado relativo ao impacto imediato da formação prende-se com a melhoria das práticas profissionais relacionadas com medidas de articulação, intervenção e trabalho colaborativo, nomeadamente, através do reforço do trabalho entre pares, sobretudo ao nível do departamento. Aflorou a ideia deste ciclo formativo ter alargado o leque da formação em didáticas específicas a mais áreas curriculares ao permitir que áreas como as Ciências Físico-Químicas e as Ciências Sociais e Humanas aparecessem com um número de ações formativas maiores. A prática dos últimos ciclos formativos concentrarem nas didáticas de Português e Matemática o forte da formação em didáticas específicas parece não ter sido agora observado. Foram ainda referidas as *Conferências Temáticas PNPSE 2017* como relevantes na área das didáticas específicas, tendo estas incidido, para além do Português e da Matemática nas Ciências Experimentais. A área menos valorizada, relativa ao impacto imediato da formação, relaciona-se com as questões da Gestão e Organização Escolar. Transparece a ideia de os docentes não reconhecerem na sua ação possibilidade de, enquanto lideranças intermédias das escolas, contribuírem para a melhoria da gestão e organização escolar, percebendo a sua ação eminentemente confinada à intervenção na sala de aula.

4. Há diferenças entre as expectativas de impacto na melhoria da prática pedagógica após a formação e o impacto realmente observado no decurso dessa prática três a seis meses após a conclusão da formação. As razões das dificuldades na transferência dos conhecimentos adquiridos na formação para a prática pedagógica e para a melhoria da organização escolar prendem-se, no parecer dos formandos, com os currículos obesos a cumprir, os obstáculos à articulação no seio da escola, o facto das novas estratégias de trabalho terem fraco acolhimento por parte dos alunos e com a necessidade de mais tempo para aplicação das novas metodologias aprendidas e consideradas pelos docentes interessantes. As áreas que refletem maior valorização do impacto da formação a longo prazo, são as mesmas já declaradas aquando da análise do impacto da formação a curto prazo: as práticas pedagógico-didáticas eficazes e inovadoras e a articulação, intervisão e trabalho colaborativo. Os docentes valorizaram três a seis meses após a formação as ações relacionadas com a diferenciação pedagógica, ambientes digitais e procedimentos de avaliação com recurso a um maior *feedback*. O testemunho dos alunos confirma, quer o agrado pela utilização de mais recursos educativos tecnológicos (o *Padlet*, o *Voki*, o *Kahoot*, o *Plickers*, o *Photomat* ou o *Khan Academy*), quer a aplicação a práticas avaliativas baseadas numa maior frequência de *feedback*. Os diretores de escola corroboram a ideia expressa por professores e alunos relativa à melhoria observada nos procedimentos das avaliações das e para as aprendizagens. A justeza e clareza dos processos avaliativos e o interesse e utilidade das aulas são os fatores que os alunos mais valorizam como práticas pedagógico-didáticas eficazes. Salienta-se a ideia de que são os alunos com melhores resultados escolares os que mais valorizam mudanças nas práticas metodológicas estejam elas ligadas à inovação ou à eficácia educativas. Surgem relatos de docentes que declaram sentir dificuldades na adesão de alunos a novas estratégias e metodologias de trabalho. A pouca valorização reconhecida por estes discentes à mudança das rotinas das aprendizagens estará relacionada com menores desempenhos académicos? Como consequência da formação verificou-se uma maior disponibilidade dos formandos para práticas de partilha, articulação e trabalho colaborativo tanto ao nível do departamento quanto da coadjuvação. A formação inicial PNPSE para elaboração dos PAE foi sentida como estimulante da maior participação dos docentes nas práticas de gestão e organização escolar e o foco da formação nas áreas assinaladas como necessidades de melhoria foram apreciadas por docentes e diretores de escola. Verificou-se, contudo, que as transferências de conhecimentos da formação para a melhoria das práticas de gestão e organização escolar apresentou alguma irregularidade de escola para escola, provavelmente relacionada com a capacidade de intervenção das lideranças de topo. As perceções recolhidas no impacto da formação a longo prazo apontam, ainda, sobretudo através das afirmativas dos docentes, para uma relação deste ciclo de formação com a melhoria das aprendizagens dos alunos e consequente aumento das taxas de sucesso.
5. Da análise das recomendações inscritas nos Relatórios de Avaliação de Impacto emerge um conjunto triplo de preocupações/sugestões relativas à melhoria da organização da formação, das práticas da avaliação de impacto da formação e à sustentabilidade da formação na mudança de práticas. As recomendações relativas a uma melhor organização da formação apontam como relevante equacionar-se a frequência recorrendo, em parte, à dispensa da componente letiva (p. 28, Rcfae13) assegurando a não marcação de reuniões nas Escolas nos tempos de formação (pp. 22-23, Rcfae1). A seleção dos formandos deverá ter em conta, sobretudo, a propagação da melhoria das práticas na escola (pp. 22-23, Rcfae1) decorrendo a formação num período temporal mais lato para ter "(...) impacto no desenvolvimento dos sujeitos e com previsão de acompanhamento nos contextos educativos de forma a que os formandos possam construir conhecimento profissional passível de transformar as práticas de modo crítico." (p. 1, Rcfae19) É forte a convicção de que a organização da formação deve continuar a privilegiar as modalidades de formação-ação através de Cursos e Oficinas de Formação "(...) prevendo estratégias de ação/experimentação e reflexão/investigação sobre os resultados de novas práticas educativas solicitadas aos formandos (em sala de aula, na escola e na comunidade)" (pp.50-54, Rcfae11). A segunda categoria de recomendações evidenciada da análise dos Relatórios sustenta-se na necessidade de melhorar a avaliação de impacto a longo prazo, recorrendo à diversificação, quer do público-alvo para a medição de impacto (docentes, diretores de escola, alunos, encarregados de educação), quer dos métodos e instrumentos de medição de impacto (recorrendo a inquérito por questionário, entrevistas,



grupos focais e observação de práticas letivas). Verifica-se, na amostra analisada, que nem todas as entidades que procederam à análise do plano de formação implementado por cada CFAE avaliou o impacto da formação a médio e longo prazo (três a seis meses) após o término das ações de formação. Por fim, um terceiro grupo de recomendações sinaliza preocupações relativas à capacidade da formação sustentar mudanças de práticas. Nesta perspetiva sugere-se a existência de sessões de partilha dos trabalhos, experiências e aplicações desenvolvidas na formação num esforço de disseminação dessas práticas nas Escolas (pp. 37-38, Rcfae25), a criação, dinamização e divulgação de repositórios multimédia dos trabalhos realizados em ambiente de formação (pp.37-38, Rcfae25) e a sua divulgação através de revistas dos CFAE. Recomendações arrojadas são referidas quando se propõe a continuação do trabalho conjunto entre formador e formandos após as sessões regulares de formação por forma a

Estimular o desenvolvimento de pequenos projetos / trabalhos desenvolvidos pelos ex- formandos, capazes de demonstrar a sustentabilidade e o impacto da formação e validar esse trabalho com uma espécie de creditação suplementar. Promover avaliações à posteriori de algumas ações de formação, mediante a realização de uma sessão conjunta dos formandos com o formador (pp. 37-38, Rcfae25).

O caráter ousado destas sugestões, apesar da aparente dificuldade na sua aplicação, merece que sobre elas se reflita.

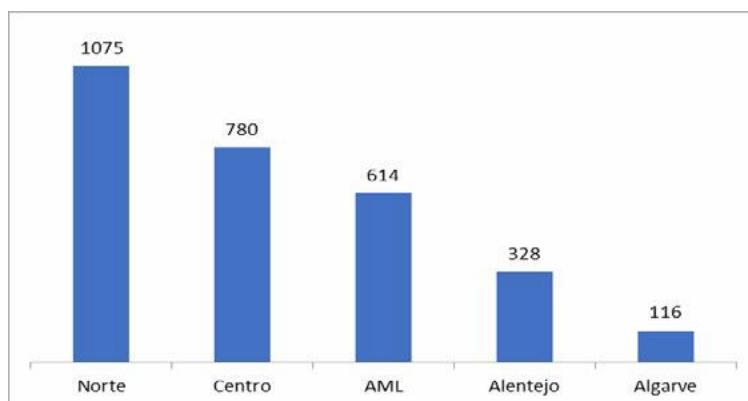
## 2.2 Implementação dos Planos de Ação Estratégica pelas Escolas

### 2.2.1 Distribuição territorial das medidas e sua tipologia

As propostas dos PAE, elaborados para o biénio 2016-2018, foram apresentadas à Estrutura de Missão, pelo Diretor ou /Presidente da Comissão Administrativa Provisória da Escola através de uma plataforma eletrónica criada para o efeito (<http://area.dge.mec.pt/pnpse/default.aspx>), designada plataforma PNPSE.

A submissão dos PAE na plataforma PNPSE para validação junto da Estrutura de Missão, ocorreu até ao dia 11 de julho de 2016. Os PAE foram previamente elaborados em sede de oficina de formação PNPSE, destinada a apoiar as escolas na sua conceção, como anteriormente se referiu. As formações decorreram até 30 de junho de 2016, de acordo com a planificação efetuada em cada CFAE.

Figura 7. Número de medidas dos PAE por região (N=2913)

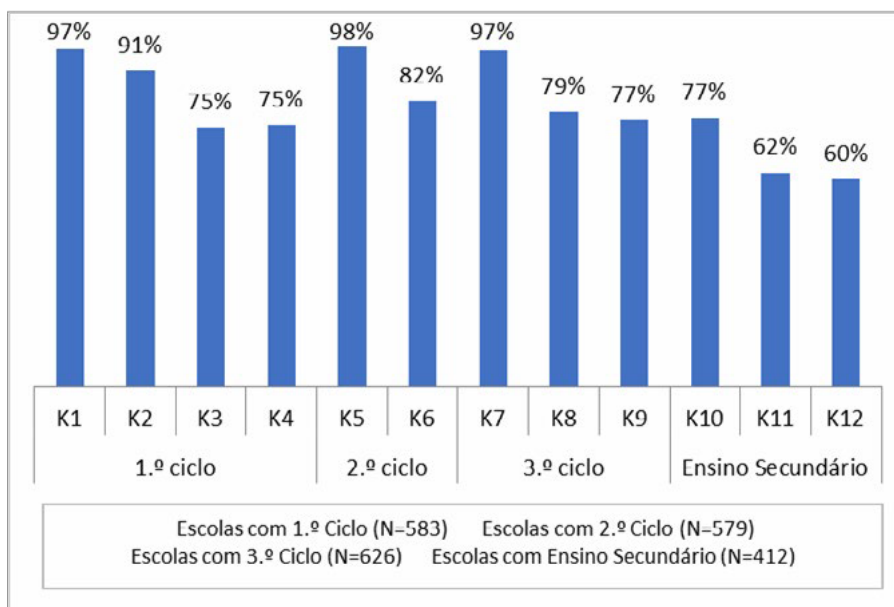


Fonte: PNPSE

As medidas de promoção do sucesso escolar inscritas nos PAE, num total de 2913, distribuem-se pelas regiões do continente de acordo com o observado na figura 7. Aqui se constata que a sua incidência acompanha a maior ou menor distribuição do número Escolas nas diferentes áreas territoriais do país.

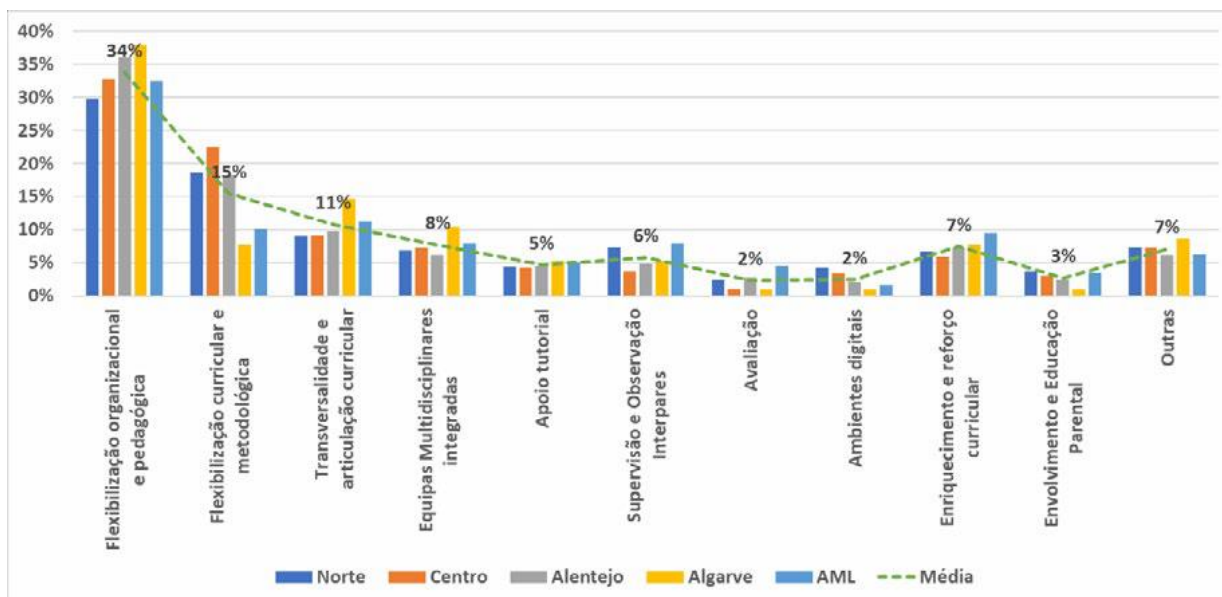
Em 552 escolas (83% do total de escolas PNPSE) as medidas PAEki incidem em pelo menos três ciclos, havendo medidas dirigidas ao 1.º ciclo em 99% das escolas PNPSE com este ciclo de ensino. A natureza das medidas sendo diversificada, incidiu sobretudo numa intervenção preventiva, no início de cada ciclo. Através da análise da figura 8 verifica-se uma percentagem superior a 90% de medidas destinadas aos 1.º, 2.º 5.º e 7.º anos de escolaridade. No ensino secundário o padrão é o mesmo, apesar da menor expressão (77%), o 10.º ano é igualmente o ano do ensino secundário com maior número de medidas de promoção do sucesso escolar.

Figura 8. Distribuição média percentual das Escolas com medidas dos PAEki por ano curricular



Fonte: PNPSE

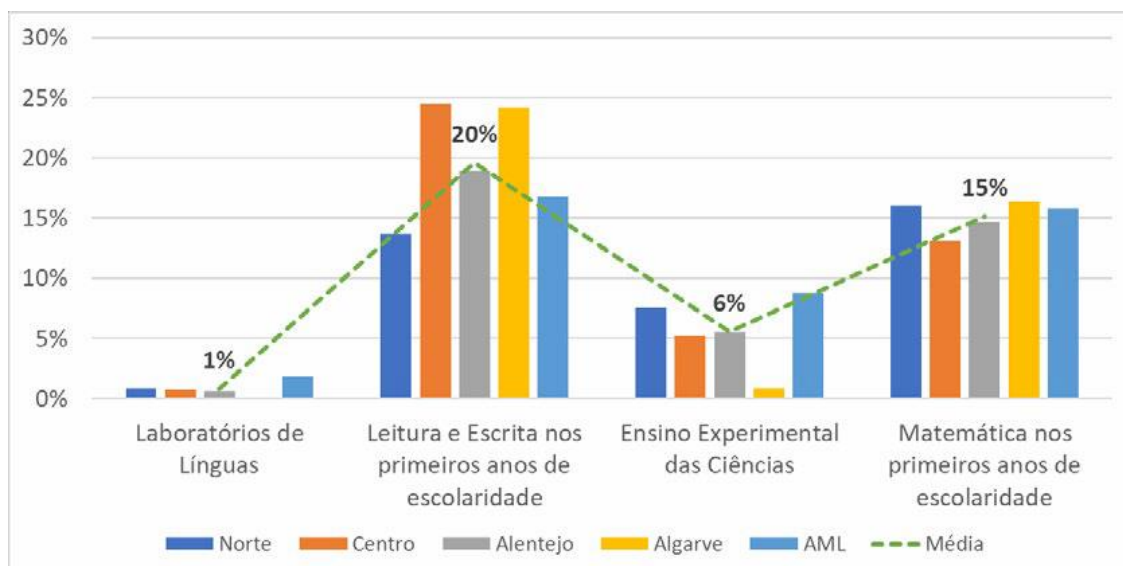
Figura 9. Distribuição das medidas dos PAE por categoria, em cada região (N=2913)



Fonte: PNPSE

As ações estratégicas delineadas pelas diferentes escolas sugerem sobretudo modelos de flexibilização organizacional e curricular, trabalho colaborativo (nomeadamente articulação curricular e supervisão pedagógica), intervenções sociocomportamentais (com destaque para o funcionamento de equipas multidisciplinares integradas e o Apoio Tutorial Específico), enriquecimento e reforço curricular e envolvimento e educação parental, como se pode depreender pela observação da figura 9. Observam-se, contudo, algumas discrepâncias regionais que se assinalam: i) as escolas da Área Metropolitana de Lisboa (AML) e do Algarve optaram por um menor número de medidas no âmbito da flexibilidade curricular e metodológica por comparação com as restantes regiões tendo o Centro a maior incidência sobre este tipo de estratégia, no entanto ii) a AML e o Algarve inscrevem, nos seus PAE, um número superior à média de medidas, quer no âmbito da transversalidade e articulação curricular, quer na esfera das equipas multidisciplinares integradas e, ainda que de forma menos acentuada, no Apoio Tutorial Específico. Poderão estas informações alvitrar a possibilidade de as Escolas, nestas regiões, identificarem como suas áreas de fragilidade a capacidade de trabalho colaborativo docente e paradocente, entendendo que enquanto não houver inversão desse pressuposto não será razoável desenvolver medidas de flexibilização curricular e metodológica?

**Figura 10. Medidas de flexibilização curricular e metodológica dos PAE, por região e subcategoria (N=506)**



Fonte: PNPSSE

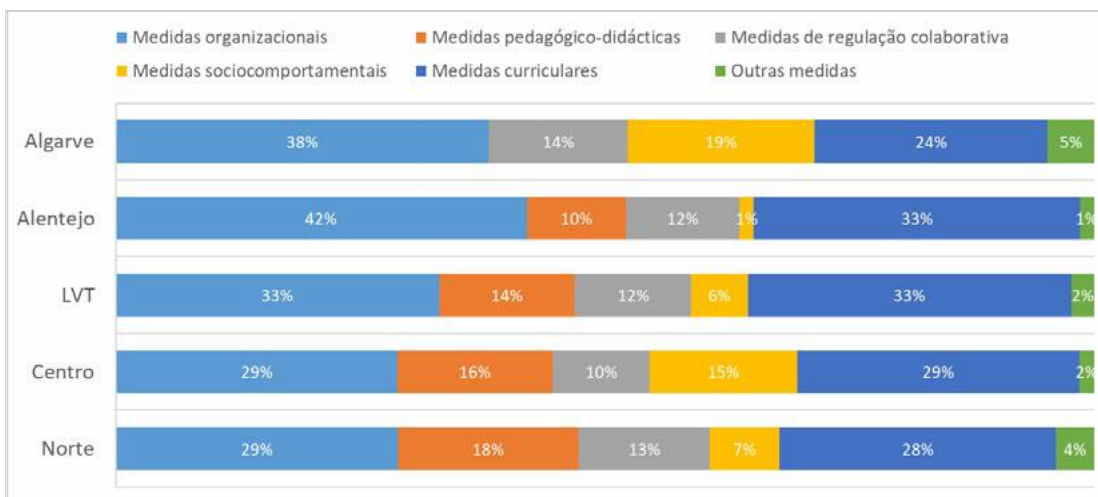
Tendo o PAE sido construído com claras preocupações preventivas face à melhoria do sucesso e da qualidade do sucesso escolares considerou-se importante analisar, com algum pormenor, as principais áreas curriculares de intervenção eleitas pelas Escolas na consecução deste objetivo. A figura 10 demonstra a preocupação clara das Escolas em inscreverem como principais medidas de flexibilização curricular e metodológica nos PAE, nos primeiros anos de escolaridade, intervenções sobretudo nas áreas da leitura e da escrita, seguidas da matemática e por fim das ciências experimentais. Verifica-se que embora as medidas relativas à disciplina de Matemática tenham um número de ocorrências próximo em todas as regiões o mesmo não se passa com as medidas relativas ao Português e ao ensino das Ciências. As regiões Centro e Algarve surgem com uma média percentual muito superior de intervenções na área da leitura e escrita destacando-se esta última região como aquela em que a ação estratégica de aposta no ensino das Ciências experimentais aparece de forma meramente residual.

### 2.2.2 Eficácia das medidas do Plano de Ação Estratégica

O PNPSE assumiu como uma das suas linhas motrizes de intervenção a necessidade de apoiar as Escolas numa ação sistémica e dinâmica de diagnóstico, intervenção, avaliação e retroalimentação do processo decisório com base em evidências. O II Ciclo de Seminários Regionais teve como objetivo, entre outros que adiante se descreverão, o de impulsionar as organizações escolares neste sentido. Consequentemente, todas as escolas foram estimuladas a darem testemunho da sua prática pedagógica e/ou organizacional mais eficaz para a promoção do sucesso escolar, prática essa inserida nas medidas adotadas no seu PAE e, cuja eficácia pudesse ser documentada através de evidências.

Para efeitos de análise da eficácia das medidas PAEki passou a considerar-se a distribuição territorial de Lisboa e Vale do Tejo (LVT) abrangendo, deste modo a AML e restante território de Lisboa e Vale do Tejo. A categorização das medidas do PAE, a que aludimos na figura 9, foi alvo de reagrupamento, para maior facilidade de classificação dos testemunhos das escolas, em apenas seis categorias, a saber, medidas: i) organizacionais (que incluem as medidas anteriormente denominadas por “Flexibilidade Organizacional e Pedagógica”); ii) pedagógico- didáticas (quando se referem a medidas de âmbito de sala de aula, agregando as medidas anteriormente denominadas por “Ambientes Digitais” e “Avaliação”); iii) de regulação colaborativa (que incluem as medidas anteriormente denominadas por “Supervisão e Observação Interpares” e “Transversalidade e Articulação Curricular”); iv) sociocomportamentais (que integram as medidas anteriormente denominadas por “Equipas Multidisciplinares Integradas”, “Apoio Tutorial Específico” e “Envolvimento e Educação Parental”); v) curriculares (quando se referem a medidas de âmbito disciplinar, que incluem as medidas anteriormente designadas por “Flexibilidade Curricular e Metodológica” e “Enriquecimento e Reforço Curricular”); optou-se, ainda, pela manutenção da categoria vi) “Outras medidas” que incluem sobretudo intervenções no pré-escolar e medidas de auscultação de alunos para tomadas de decisão.

Figura 11. Medidas dos planos de ação estratégica, por região (N=2913)

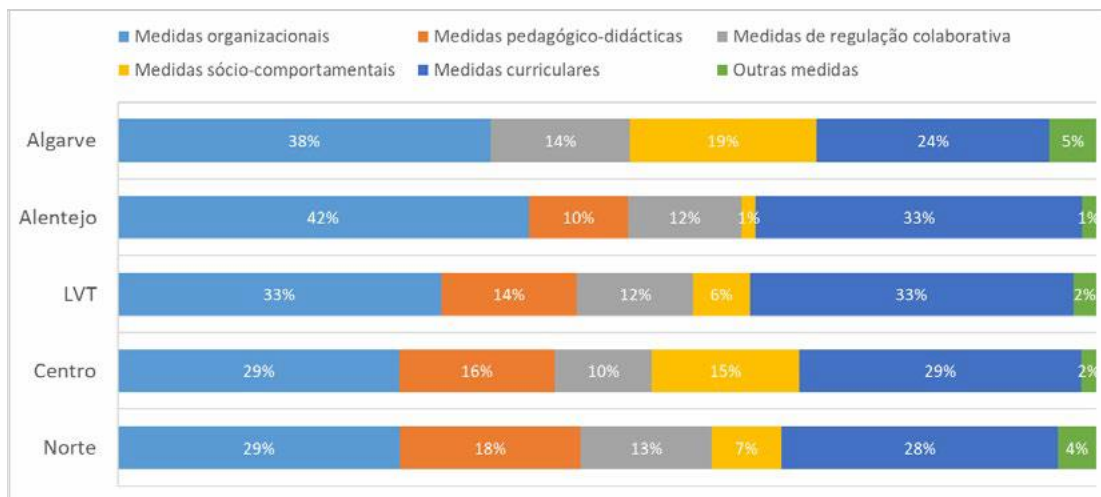


Fonte: PNPSE

No universo das 2913 medidas, definidas pelas Escolas como essenciais para a promoção do sucesso escolar, constata-se que em todas as regiões as medidas de natureza curricular tiveram uma maior expressão relativa apresentando-se, em conjunto com as medidas organizacionais, como as mais escolhidas e aparecendo esta conjugação como maioritária no Alentejo e no Algarve. Com cerca de 30% de intervenções, as medidas relacionadas com a regulação colaborativa e pedagógico-didáticas aparecem como o segundo conjunto de práticas preferidas para promover o sucesso escolar. Medidas com características sociocomportamentais surgem em último lugar, representando entre 10% a 14% do total de intervenções escolhidas. Constata-se, deste modo, alguma convergência no que respeita à importância dada em todas as regiões à hierarquização na adoção de medidas promotoras de sucesso

escolar que, em todos os casos seguiram um alinhamento através do qual se revela uma preferência de medidas curriculares e pedagógicas seguidas de medidas de caráter pedagógico-didáticas, de regulação colaborativa e, por fim, de natureza sociocomportamentais.

**Figura 12. Medidas dos PAE, por região, consideradas pelos Escolas como as mais eficazes (N=519)**



Fonte: PNPSE

A análise da figura 12 revela que quando desafiadas a escolher a medida mais eficaz com base em evidência a escolha recai, mais uma vez, sobre as medidas organizacionais e curriculares oscilando o conjunto destas medidas entre 57% (na região Norte) e 75% (no Alentejo).

Representando cerca de um terço das medidas eficazes os projetos de natureza organizacional englobam as coadjuvações (por vezes denominadas como trabalho colaborativo em sala de aula), os grupos temporários de homogeneidade relativa (GTHR) e os centros para apoio educativo para melhor gestão do apoio pedagógico diferenciado.

Perto de alcançarem, também, um terço das medidas evidenciadas como mais eficazes as ações de natureza curricular mencionadas integram atividades como a intervenção precoce ao nível do Português, das áreas curriculares de Matemática e ciências experimentais. Assinalam-se ainda, como exemplo de medidas curriculares listadas como mais eficazes, intervenções relacionadas com a pedagogia diferenciada, estratégias inovadoras, métodos alternativos de iniciação à leitura e escrita e educação para o empreendedorismo.

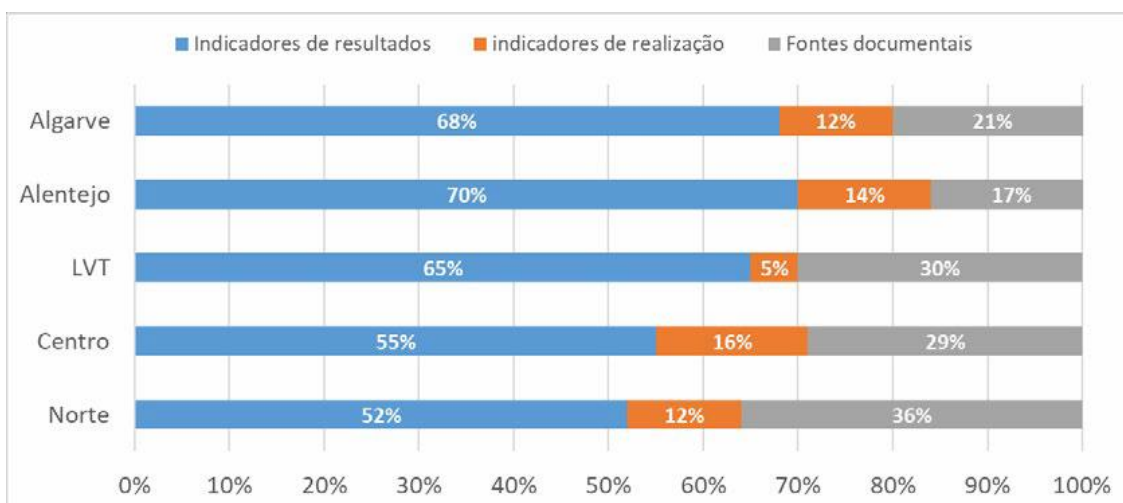
As medidas de natureza pedagógico-didática surgem em terceiro lugar de prioridade como as mais eficazes. Nestas medidas inserem-se questões relativas à avaliação das aprendizagens, tais como, a realização de testes em comum, diversificação de instrumentos para avaliação das aprendizagens e aperfeiçoamento de mecanismos de monitorização para maior envolvimento dos alunos nos processos de avaliação. As medidas pedagógico-didáticas abarcam ainda o uso de recursos digitais em sala de aula, nomeadamente o uso de *tablet*, a criação de Salas do Futuro, Laboratórios de Aprendizagem (funcionando como salas multidisciplinares) e estratégias variadas recorrendo a recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação. Saliente-se o facto de o Algarve ser a única zona do país que não menciona intervenções nesta tipologia, provavelmente, por saber não poder contar com os recursos dos Municípios e da CIM dado não terem sido candidatas medidas de combate ao insucesso escolar, no âmbito do CRESC Algarve.

Medidas com caráter de regulação colaborativa evidenciam-se como as mais eficazes, a seguir às didático-pedagógicas. Para além da supervisão e observação entre pares (visando o desenvolvimento profissional através da reflexão sobre as práticas), destacam-se os procedimentos de transversalidade e articulação curricular onde se incluem: o trabalho colaborativo entre ciclos, o reajustamento do currículo para integração plena dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na dinâmica escolar, a

articulação vertical no interior da disciplina, a planificação de forma colaborativa e reflexiva, a promoção da transdisciplinaridade e o aprofundamento do trabalho colaborativo dentro da sala de aula através de coadjuvações ou GTHR.

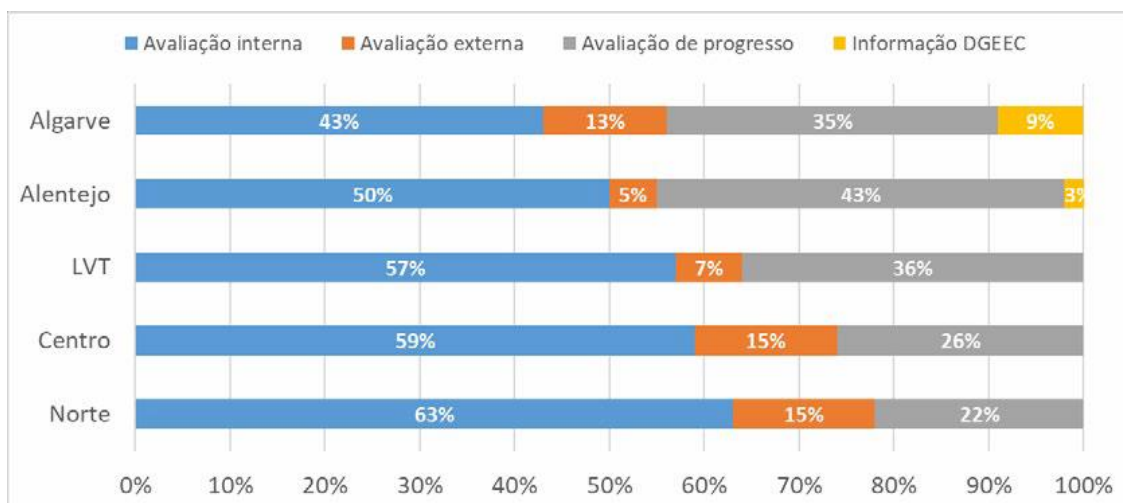
Por fim, é referida a eficácia verificada das medidas sociocomportamentais apresentando estas maior expressão nas regiões do Algarve e do Centro sendo residuais no Alentejo. Destacam-se nestas atividades a mediação de conflitos, a criação ou aprofundamento do trabalho realizado pelos gabinetes de apoio ao aluno e à família e ações para reforçar dinâmicas de envolvimento parental.

**Figura 13. Evidências das medidas consideradas pelas Escolas como mais eficazes nos PAE, por região e categoria de indicadores (N=519)**



Fonte: PNPSE

**Figura 14. Evidências das medidas consideradas pelas Escolas como mais eficazes nos PAE, por região, suportadas em indicadores de resultados (N=519)**

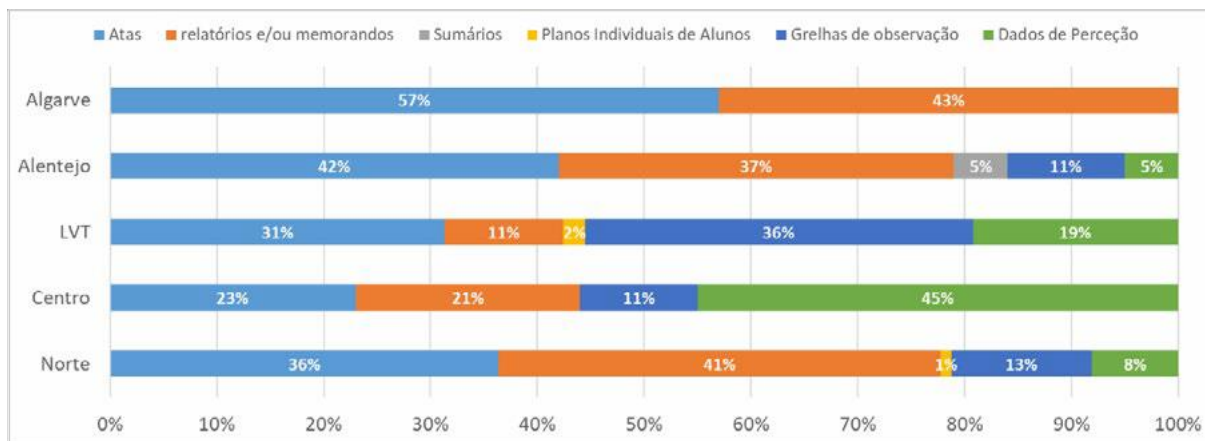


Fonte: PNPSE

A escolha da medida mais eficaz baseada em evidências educativas induziu as Escolas à reflexão sobre o tipo de indicadores demonstrativos das práticas mencionadas. A figura 13 revela que a larga maioria escolheu evidências baseadas em indicadores de resultado. Do cruzamento com a figura 14 emerge a informação de que estes indicadores de resultado são suportados, sobretudo, por dados recolhidos na avaliação interna e na avaliação de progresso dos processos de aprendizagem surgindo, posteriormente, os resultados das avaliações externas.



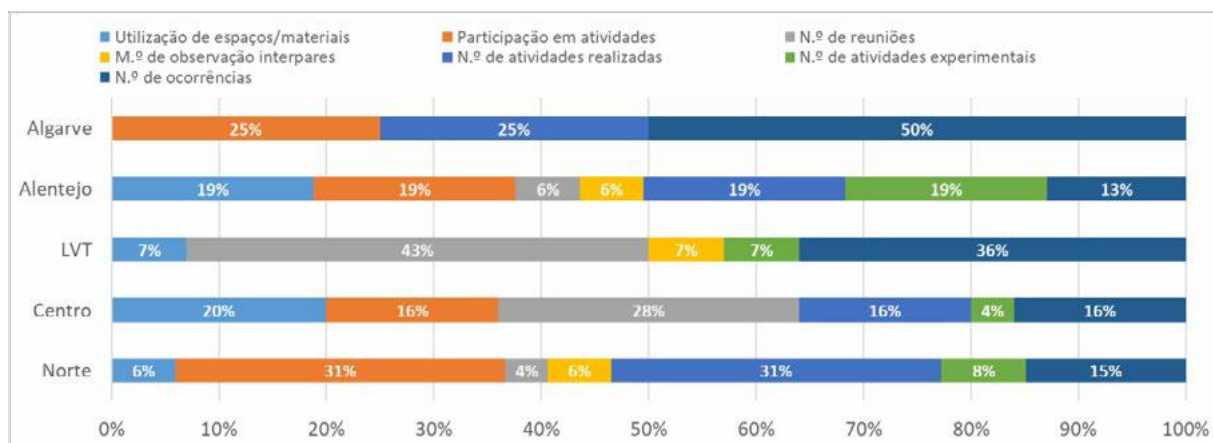
**Figura 15. Evidências das medidas consideradas pelas Escolas como mais eficazes nos PAE, por região suportadas em fontes documentais (N=519)**



Fonte: PNPSE

As evidências sustentadas em fontes documentais tiveram uma expressão relativa entre 17% e 36% na escolha das medidas mais eficazes (figura 13). A observação da figura 15 mostra-nos que as escolas das regiões do Algarve, Alentejo e Norte escolheram, em larga maioria, as atas e os relatórios/memorandos como indicadores das fontes documentais que firmam as evidências recolhidas. As regiões do Centro e de Lisboa e Vale do Tejo apontam as grelhas de observação e os dados de perceção (recolhas realizadas, nomeadamente, através de inquéritos/questionários) como os indicadores documentais em que escoram as evidências das práticas eficazes.

**Figura 16. Evidências das medidas consideradas pelas Escolas como mais eficazes nos PAE, por região, suportadas em indicadores de realização (N=519)**



Fonte: PNPSE

Entre 5% a 16% das práticas mais eficazes foram apoiadas em evidências de realização como constatado na figura 13. Verifica-se uma enorme heterogeneidade, por região, na escolha dos indicadores que asseguram este tipo de evidências como se infere a partir da figura 16. O Algarve sustenta metade das evidências de realização com indicadores relativos ao número de ocorrências e a outra metade com indicadores relacionados à participação em atividades e número de atividades realizadas. Destaca-se, nesta região, o facto de ser a única em que o número de atividades experimentais como evidência de realização não tem qualquer expressão. O Alentejo apresenta dados relativos semelhantes em indicadores de utilização de espaços e materiais, participação em atividades, número de atividades realizadas e número de atividades experimentais. A região de Lisboa e Vale do Tejo lista o número

de reuniões e o número de ocorrências como os indicadores claramente majoritários que apoiam as evidências de realização. A região Norte elenca a participação em atividades e o número de atividades realizadas como os seus indicadores majoritários. Já a região do Centro se caracteriza por uma dispersão por quase todos os indicadores com algum destaque para o indicador relacionado com o número de reuniões realizadas.

Verifica-se, ainda, que o indicador de realização menos pautado na figura 16 é o referente ao número de observações interpares, sendo mesmo inexistente no Algarve e na região Centro. Tendo em conta que as medidas de regulação colaborativa foram escolhidas de 10% a 14% como as mais eficazes em todas as regiões (figura 13), poderá este dado indiciar que o número de observações de aulas para supervisão e observação entre pares não foi devidamente registado pelas Escolas ou então que a transversalidade e articulação curricular se sobrepôs como prática mais eficaz nas atividades categorizadas como medidas de regulação colaborativa.

O histórico que antecede a conceção dos PAE até ao momento da sua implementação e monitorização, encontra-se ilustrado em uma timeline, disponível em <http://pnpse.min-educ.pt/node/63>.





**Capítulo III**  
**Planos Integrados e**  
**Inovadores de**  
**Combate ao**  
**Insucesso Escolar**

### 3. Os PIICIE como instrumentos de naturalização de parcerias territoriais de convergência escolar

Os Programas Operacionais Regionais do Norte, Centro, Lisboa, Alentejo e Algarve, no âmbito do Portugal 2020, através do eixo orientado para o investimento em Educação e Capital Humano, incluem a “Prioridade de Investimento 10.1” destinada a intervenções para combater o insucesso e o abandono escolares. Em todas as Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR) foram celebrados Pactos para o Desenvolvimento e Coesão Territorial (PDCT) entre as CIM/AM referentes à “Prioridade de Investimento 10.1”, com exceção do Algarve.

Esta aposta no sucesso educativo enquanto prioridade de investimento convoca a uma geografia territorial regional e local de práticas de convergência e complementaridade dos diferentes atores sociais com responsabilidades educativas. Considerando este desafio, desde 2016, a EM-PNPSE encorajou e impulsionou as Escolas a perfilarem-se como organizações com capacidade de liderança pedagógica na criação e aplicação de medidas de promoção do sucesso escolar. Neste sentido, criaram-se lógicas de aprofundamento do diálogo entre as Escolas, Municípios e as CIM/AM por forma a que a alocação dos recursos humanos e materiais decorrentes dos investimentos financeiros regionais e locais, no âmbito do combate ao insucesso escolar, fossem colocados à disposição das fragilidades mencionadas nos PAE delineados pelas Escolas. Importa salientar alguns constrangimentos a esta necessária articulação:

i) desfasamento temporal entre a vigência dos PAE para o biénio 2016-2018 e a implementação dos PIICIE intermunicipais e/ou municipais que só no ano letivo de 2017/18 começaram a efetivar-se no terreno; ii) grandes assimetrias territoriais na execução dos PIICIE e a iii) necessidade de se efetuarem renegociações para redistribuição financeiro a aplicar no decurso de 2019 e 2020.

#### 3.1 Interação da EM-PNPSE com as CIM/AM e Municípios

A sensibilização para a importância do reforço do trabalho articulado e colaborativo com as Escolas dos seus territórios foi o objetivo principal das reuniões de trabalho realizadas com as diferentes entidades intermunicipais CIM/AM e Municípios de Portugal Continental. Nestas reuniões foi abordada a relevância das candidaturas autárquicas serem construídas levando em conta as opções e medidas constantes no PAE de cada Escola e por essa via terem consequência nas dinâmicas de sala de aula. Foi igualmente destacado que a diminuição do insucesso e do abandono escolar precoce implicam o envolvimento e responsabilização dos atores locais na criação e implementação de ações de convergência indutoras da melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso escolar de todos e cada um dos alunos.

Das ações de articulação levadas a cabo, destacam-se os ciclos de reuniões nas CCDR, com as equipas gestoras dos POR, na sequência da abertura de procedimentos para receção de candidaturas da “Prioridade de Investimento 10.1”. Importa referir que os regulamentos são diferentes de região para região, quer nos períodos e momentos de candidatura (há regiões em que o PIICIE é apresentado num único momento, e casos em que os PIICIE implicam dois momentos), quer pela diferente admissibilidade das entidades candidatas (em alguns casos são admitidos PIICIE intermunicipais e/ou municipais e num único caso exclusivamente PIICIE intermunicipais). Após submissão das candidaturas, o processo de análise das mesmas requereu a emissão, por parte da EM-PNPSE, de pareceres com carácter não vinculativo sobre a convergência e complementaridade dos PIICIE e suas operações com as medidas dos PAE. Ainda que em planos e abordagens diferentes, os PAE focados sobretudo nas questões metodológico- didáticas e organizacionais pedagógicas, e os PIICIE (em ações de reforço do apoio aos alunos, formação parental, sensibilização e mobilização de competências transversais) exigiam o estreitamento da colaboração entre as autarquias e a escola na construção articulada de caminhos de possibilidades indutores de boas práticas educativas e sociais.

As verbas alocadas, vinculadas aos compromissos nacionais contextualizados a cada território exigem, de facto, uma convergência relativa às prioridades das intervenções almejadas pelas Escolas e às expectativas desenvolvidas pelos Municípios e CIM/AM. As reuniões realizadas focaram-se na relação entre o PIICIE, as medidas dos PAE e os compromissos assumidos, tendo como elementos presentes

eleitos e técnicos das CIM e/ou dos Municípios, diretores de Escolas e de CFAE, lideranças intermédias e docentes de Escolas e parceiros da comunidade nos territórios (Associações de Encarregados de Educação, de Estudantes, entidades da área da Ação Social, da Saúde, da Segurança, Instituições de Ensino Superior, Centros de Ciência Viva, entre outras). Nestas reuniões abordaram-se ainda problemas detetados, em especial a articulação das equipas multidisciplinares municipais/intermunicipais com o trabalho de inclusão realizado no seio das Escolas.

Os montantes da tabela seguinte referem-se ao somatório das dotações financeiras constantes dos POR e incluídos nos PDCT antes da avaliação intercalar.

**Tabela 7. Dotação financeira constante dos Pactos para o Desenvolvimento e Coesão Territorial por POR**

Programa Operacional Regional	Dotação constante no Pacto	Fundo elegível aprovado*
Norte	44 758 003,00 €	45 570 937,00 €
Centro	39 300 700,16 €	28 535 953,52 €
Lisboa	10 000 000,00 €	5 513 737,99 €
Alentejo	18 677 200,00 €	16 024 897,47 €
<b>Total Geral</b>	<b>112 735 903,16 €</b>	<b>95 645 525,98 €</b>

\*Sempre que referido “Fundo elegível aprovado” só estão incluídas as aprovações com comunicação à entidade candidata.

Fonte de dados: CCDR/POR | Fonte: PNPSE

A nível nacional constata-se que, na primeira fase, o montante de fundo elegível aprovado corresponde a 85% do PDCT. A análise por região revela o forte investimento da região Norte, quer pela dotação constante no pacto, quer pelo fundo elegível aprovado (102%) o que contrasta com a Área Metropolitana de Lisboa que apenas reservou 10 000 000,00€ na referida dotação, e que, apesar disso, não vai além de 55% do fundo elegível aprovado. A avaliação intercalar do “Portugal 2020” permitiu a redefinição de verbas nos Pactos Territoriais das diferentes regiões, levando à abertura de procedimentos que permitiram aos Municípios/CIM apresentar uma nova fase de candidatura à “Prioridade de Investimento 10.1” - Sucesso Escolar.

### 3.2 Os PIICIE: retratos regionais

O investimento no sucesso educativo enquanto prioridade territorial regional e local, como já foi salientado, centra-se em práticas de convergência e complementaridade, que se concretiza nas candidaturas aos POR das várias regiões. Para efeitos de financiamento, as candidaturas contemplaram ações enquadradas nos PDCT (se aplicável), ações que emergem dos objetivos e medidas decorrentes da implementação do PNPSE em cada território através dos PAE. A orientação para o desenvolvimento de ações de caráter convergente e complementar, inscritas nas candidaturas dos PIICIE, pode ser claramente observada na redação da alínea d) do n.º 1 do artigo 30.º da Portaria n.º 60-C/2015, de 2 de março, que define a tipologia de operações previstas como “Medidas educativas orientadas para a promoção do sucesso educativo e para a prevenção do abandono escolar”. Mais uma vez salienta-se a convergência terminológica entre os PIICIE e os PAE relativamente às medidas que norteiam a promoção do sucesso escolar.

No sentido de se elaborarem retratos regionais relativamente às medidas dos PIICIE, desencadeou-se um processo de análise de conteúdo dos avisos ao POR, dos PIICIE candidatados e das suas operações cujo procedimento contemplou várias fases.

Numa primeira fase, foi realizada uma análise de conteúdo dos avisos POR nomeadamente no que se refere às tipologias de operações, aos tipos de atividade elegíveis e aos destinatários das medidas. Verificou-se que, apesar do enquadramento legal referido (Portaria n.º 60-C/2015, de 2 de março), as tipologias de operação de candidatura consideradas elegíveis nos avisos POR – Norte, Centro, Alentejo e Lisboa - diferem na sua redação e terminologia. Não obstante, todas se centram em intervenções convergentes e complementares às desenvolvidas pelas Escolas no quadro dos seus PAE. Seguidamente foi realizada uma análise comparativa entre cada tipologia de operação e ações elegíveis em cada aviso, no sentido de uniformizar as tipologias de operação e fazer emergir uma primeira categorização de ações/ medidas dos PIICIE que está representada na primeira coluna na tabela 8. Esta categorização permitiu criar 15 categorias de análise global das principais tipologias das ações/medida dos PIICIE.

**Tabela 8. Definição das tipologias de ação/medida dos PIICIE e seus projetos, enquanto categorias de análise criadas a partir dos avisos do POR Norte, Centro, Lisboa e Alentejo.**

Tipologia de ação/ medida	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo
<b>Reforço aos alunos e/ou Equipas multidisciplinares</b>	“Reforço do apoio aos alunos, nomeadamente através de equipas multidisciplinares que assegurem respostas multinível, incluindo apoios sociais e de saúde, na educação pré- escolar e nos ensinos básico e secundário”.		“Reforço do apoio aos alunos, nomeadamente através de equipas multidisciplinares que assegurem respostas multinível, incluindo apoios sociais e de saúde, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”; “reforço do apoio aos alunos na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, através da promoção de atividades físico-motoras promotoras da integração entre pares e da gestão de conflitos potenciadoras do sucesso escolar e da aproximação da relação escola-comunidade”.	“Reforço do apoio aos alunos, nomeadamente através de equipas multidisciplinares que assegurem respostas multinível, incluindo apoios sociais e de saúde, na educação pré- escolar e nos ensinos básico e secundário”.
<b>Enriquecimento curricular</b>	“Ações de “enriquecimento curricular”, complementares às já desenvolvidas pelas escolas, que se revelem adequadas à promoção do sucesso e à prevenção do abandono”.			
<b>Monitorização e avaliação de medidas/ dispositivos</b>	“Ações de monitorização e de avaliação de medidas e de dispositivos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo dos alunos”.	“Ações de planeamento, monitorização e de avaliação de medidas e de dispositivos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo dos alunos”.	“Ações de monitorização e de avaliação de medidas e de dispositivos de prevenção do abandono escolar e de promoção do sucesso educativo dos alunos”.	
<b>Envolvimento e formação parental</b>	“Ações de envolvimento e de formação parental, centradas no envolvimento da educação dos seus filhos”.			



Tipologia de ação/ medida	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo
<b>Intercâmbio de experiências</b>	“Ações de intercâmbio de experiências e partilha de boas práticas de promoção do sucesso escolar e de prevenção do abandono escolar”.	“Ações de intercâmbio de experiências na promoção do sucesso escolar e de prevenção do abandono escolar”.		
<b>Educação e formação de segunda oportunidade</b>	“Iniciativas de educação e formação de segunda oportunidade para jovens sem a escolaridade obrigatória que se encontram em risco ou que até já abandonaram precocemente o sistema de educação e formação”.			
<b>Concursos escolares e outras iniciativas</b>	Concursos escolares e outras iniciativas de promoção do conhecimento e do saber nas diversas áreas (designadamente ciência e tecnologia e/a artes) *.			
<b>Educação para a Cidadania e Igualdade de Género</b>	“Ações de carácter transversal, destinadas a sensibilizar a comunidade envolvente da escola para a área de educação para a cidadania e igualdade de género”.			
<b>Oferta formativa e orientação vocacional</b>	Dinamização de sessões informativas das empresas e dos empregadores nas escolas, que promovam a orientação dos alunos para áreas com maior oferta de emprego, bem como de ações que reforcem o envolvimento dos mesmos no planeamento, implementação e monitorização da oferta formativa desenvolvida nos respetivos territórios *.	“Dinamização de sessões informativas das empresas/empregadores nas escolas, que promovam a orientação dos alunos para áreas com maior oferta de emprego, bem como de ações que reforcem o envolvimento dos mesmos no planeamento, implementação e monitorização da oferta formativa desenvolvida nos respetivos territórios”; “Tratamento e difusão de informação sobre a oferta educativa nos diferentes territórios (poderá incluir informação sobre perspectivas de emprego)”.	“Dinamização de sessões informativas das empresas/ empregadores nas escolas, que promovam a orientação dos alunos para áreas com maior oferta de emprego, bem como de ações que reforcem o envolvimento dos mesmos no planeamento, implementação e monitorização da oferta formativa desenvolvida nos respetivos territórios”.	
<b>Aproximação dos alunos às comunidades</b>	“Iniciativas que promovam a aproximação dos alunos às suas comunidades”.			

<b>Promoção do conhecimento científico, tecnológico, cultural, artístico e empreendedor</b>	“Ações que promovam o conhecimento científico, tecnológico, cultural, artístico e empreendedor”.	“Ações que promovam o conhecimento científico, tecnológico, cultural, artístico e empreendedor”; “Ações que promovam a aquisição de competências pela cultura e as artes”.	“Ações que promovam o conhecimento científico, tecnológico, cultural, artístico e empreendedor”.
---	--	---	--



Tipologia de ação/ medida	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo
<b>Competências digitais e equipamentos TIC</b>	“Ações de sensibilização e mobilização de competências digitais”.	“De forma excecional, enquanto intervenção dentro da sala de aula, aquisição de equipamentos nas áreas geográficas de informação e comunicação, desde que enquadrada em objetivos pedagógicos e educacionais, referentes a novos cursos ou a novas metodologias, limitado a 15% do investimento elegível da operação”.		“De forma excecional, enquanto intervenção dentro da sala de aula, aquisição de equipamentos nas áreas geográficas de informação e comunicação, desde que enquadrada em objetivos pedagógicos e educacionais, referentes a novos cursos ou a novas metodologias, limitado a 15% do investimento elegível da operação”.
<b>Inclusão e respostas a alunos em risco</b>		“Iniciativas orientadas para a inclusão e respostas a necessidades especiais de educação”.	“Ações de diagnóstico precoce de risco de abandono e de insucesso e de apoio socioeducativo acrescido às crianças e jovens em risco de abandono e insucesso”.	
<b>Promoção da leitura e aprendizagem da língua portuguesa com foco nas dificuldades de aprendizagem</b>	“Ações que promovam a leitura e a aprendizagem da língua portuguesa, em especial para crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, com envolvimento das bibliotecas municipais e de outras instituições culturais”.			
<b>Outras ações</b>	Outras ações que promovam o sucesso educativo não previstas nas alíneas anteriores e que estejam integradas no Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar*.			

\* A descrição da ação encontra-se adaptada considerando as originais dos Avisos; diferem apenas em aspetos pontuais que não necessitam da discriminação individual de cada uma das definições.

Fonte de dados: Avisos POR das regiões Norte, Centro, Lisboa, Alentejo | Fonte: PNPSE

**Tabela 9. Definição dos tipos de atividade das operações candidatas nos PIICIE e seus projetos, enquanto categorias de análise, uniformizadas a partir dos avisos do POR Norte, Centro, Lisboa e Alentejo**

Tipos de atividade	Norte e Centro	Lisboa	Alentejo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ações de capacitação;</li> <li>• Campanhas de sensibilização, informação e divulgação;</li> <li>• Conceção de produtos ferramentas e/ou materiais;</li> <li>• Encontros, seminários <i>workshops</i> e ações de divulgação;</li> <li>• Estudos;</li> <li>• Atividades de apoio à inclusão social;</li> <li>• Promoção de trabalho em rede;</li> <li>• Outras atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ações de capacitação;</li> <li>• Campanhas de sensibilização, informação e divulgação;</li> <li>• Conceção de produtos ferramentas e/ou materiais;</li> <li>• Encontros, seminários <i>workshops</i> e ações de divulgação;</li> <li>• Estudos;</li> <li>• Atividades de apoio à inclusão social;</li> <li>• Promoção de trabalho em rede;</li> <li>• Outras atividades.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ações de capacitação;</li> <li>• Campanhas de sensibilização, informação e divulgação;</li> <li>• Conceção de produtos ferramentas e/ou materiais;</li> <li>• Encontros, seminários <i>workshops</i> e ações de divulgação;</li> <li>• Estudos;</li> <li>• Atividades de apoio à inclusão social, no quadro da escola;</li> <li>• Promoção de trabalho em rede;</li> <li>• Outras atividades</li> </ul>

Fonte de dados: Avisos POR das regiões Norte, Centro, Lisboa, Alentejo | Fonte: PNPSE

No que se refere aos tipos de atividade elegíveis, verificou-se que estas em sede dos avisos POR eram coincidentes, excetuando o aviso de Lisboa que não definia explicitamente os tipos de atividade. Assim, para a análise de conteúdo consideraram-se como categorias de análise das atividades os tipos que constam na primeira coluna da tabela 9.

Os destinatários nos avisos do POR aparecem segundo uma descrição uniforme como se pode verificar pela tabela 9. Considerou-se para a análise das medidas dos PIICIE, enquanto destinatários globais, os “Alunos da Educação Pré-Escolar, do Ensino Básico e Secundário das Escolas”, não obstante, as medidas se dirigirem também a outros públicos-alvo, como as famílias dos alunos e outros interlocutores do território, dependendo da especificidade de cada medida e das atividades previstas nos PIICIE e seus projetos.

**Tabela 10. Definição dos destinatários da ação/medida dos PIICIE e seus projetos a partir dos avisos do POR Norte, Centro, Lisboa e Alentejo**

Destinatários	Alunos da Educação Pré-Escolar, do Ensino Básico e Secundário das Escolas
Norte	“(…) alunos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário a abranger pelos PIICIE, nos termos previstos no Guidance Document - Monitoring and Evaluation of European Cohesion Policy - European Social Fund, em particular do seu anexo D(…)”
Centro	“(…) alunos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público, e respetiva comunidade envolvente, a abranger pelos PIICIE, nos termos previstos no Guidance Document - Monitoring and Evaluation of European Cohesion Policy - European Social Fund, em particular do seu anexo D (…)”

<b>Lisboa</b>	“(…) alunos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público a abranger pelos Planos Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar de âmbito local ou intermunicipal, nos termos previstos no Guidance Document - Monitoring 6 and Evaluation of European Cohesion Policy - European Social Fund,, em particular do seu anexo D) (...) São ainda destinatários do presente aviso os jovens sem a escolaridade obrigatória que se encontram em risco ou que até já abandonaram precocemente o sistema de educação e formação que participem em iniciativas de educação e formação de segunda oportunidade.(...)”
<b>Alentejo</b>	“(…) alunos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público a abranger pelos Planos Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar de âmbito local ou intermunicipal, nos termos previstos no Guidance Document - Monitoring and Evaluation of European Cohesion Policy - European Social Fund, em particular do seu anexo D) (...)”

Fonte de dados: Avisos POR das regiões Norte, Centro, Lisboa, Alentejo | Fonte: PNPSE

Numa segunda fase, aprofundaram-se as categorias de análise das medidas inscritas dos PIICIE e seus projetos através de uma lente que procurava conhecer, de forma mais específica, as áreas de intervenção das ações/medidas dos PIICIE. Assim, foram criadas diversas unidades de análise que se focam em áreas do currículo, competências e outras áreas de intervenção como:

- Ambientes e competências digitais/ Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
- Competências emocionais, sociais e comportamentais/ Necessidades educativas (NE)
- Currículo local e património cultural
- Leitura e Escrita (Educação Pré- Escolar (EPE) e 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB))
- Ensino experimental das ciências
- Línguas Estrangeiras
- Artes
- Matemática
- Cidadania
- Multiculturalidade
- Desporto
- Orientação e organização do estudo
- Empreendedorismo
- Português

Pela grande diversidade de áreas de intervenção, a categoria “Outras” incorpora domínios muito diversos não só no âmbito da intervenção com os alunos, mas também com as suas famílias, com os docentes e lideranças escolares, técnicos das autarquias, elementos das equipas multidisciplinares integradas entre outros atores do território. Alguns exemplos de áreas de intervenção que estão contidos nesta categoria são a ocupação de tempos livres, educação para a saúde, ações para líderes escolares ou locais e ações para pais e famílias.

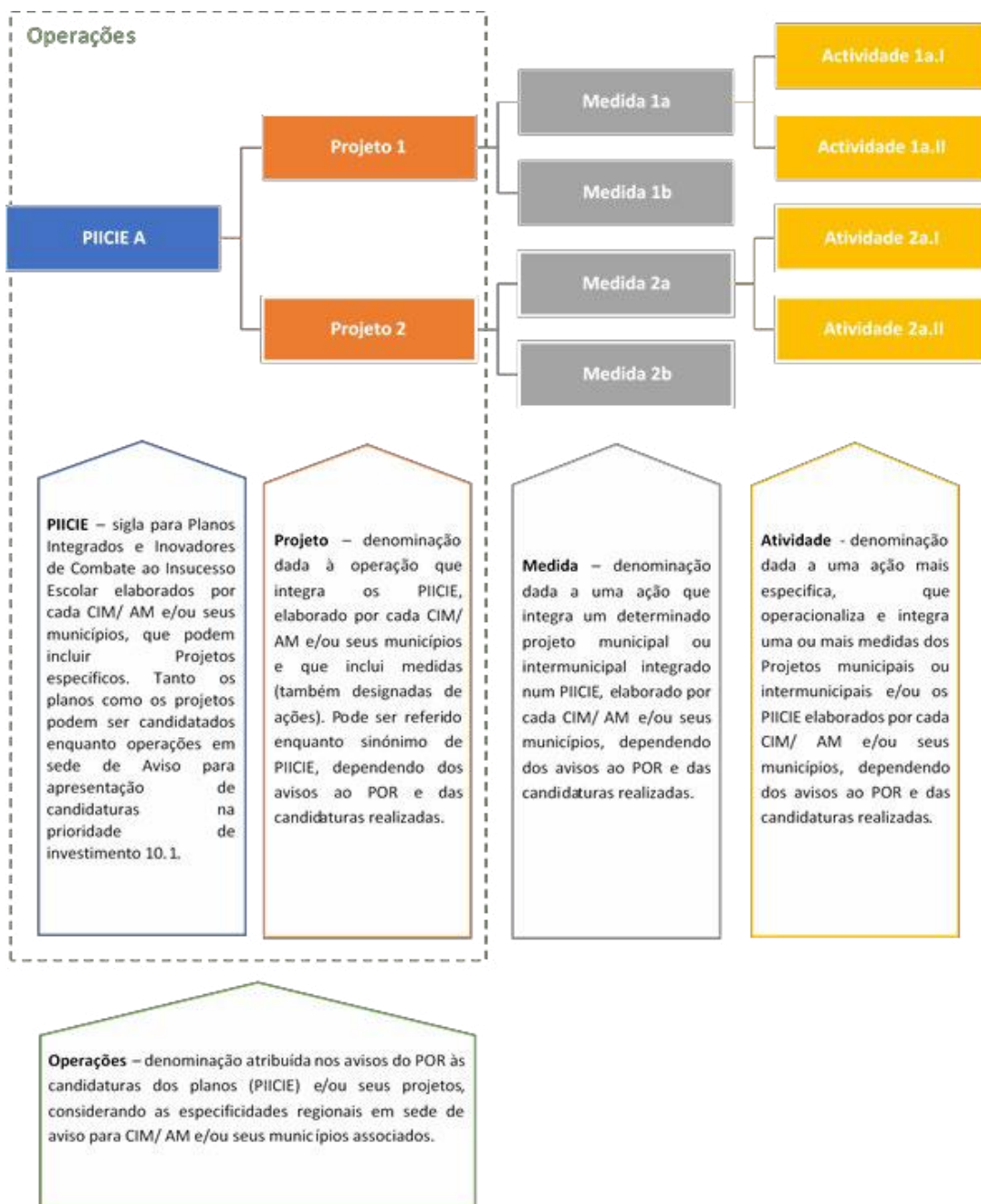
Salienta-se que no que se refere às tipologias de ação, tipos de atividade e áreas de intervenção, as medidas dos PIICIE, e seus projetos, poderiam focar mais do que uma opção em cada uma destas categorias de análise e decorrente deste facto a análise de conteúdo não obedeceu ao princípio da exclusão mútua, o que significa que se apresentam mais medidas categorizadas nestas dimensões do que efetivamente a amostra de medidas sujeitas a análise de conteúdo.

Antes de se prosseguir para a análise de resultados, importa desde já clarificar conceitos que emergem desta, dado que a nomenclatura utilizada nos avisos do POR das diferentes regiões apresenta especificidades, quer na redação, quer na organização dos documentos candidatados no âmbito dos diferentes avisos, em especial das memórias descritivas e das fichas de atividade dos PIICIE e seus projetos. São exemplos da necessidade sentida de definição de conceitos à priori a utilização das designações “planos” e “projetos”, nas memórias descritivas com o mesmo objetivo; a existência por

um lado de planos/ projetos que consideram as ações elegíveis como medidas e, por outro de planos/

projetos que as consideram como atividades; nas candidaturas aos POR, consoante a região, podem ser consideradas operações os próprios PIICIE, os seus projetos. Assim, perante esta diversidade de conceitos e especificidades de nomenclatura e terminologia, contruiu-se um organigrama (figura 17) que pretende evidenciar, exemplificando, a relação estabelecida entre os conceitos e ao mesmo tempo propor definições a partir das quais fosse possível a análise dos diferentes documentos, por região de candidatura, sejam eles, PIICIE, projetos de CIM/AM ou dos seus Municípios.

**Figura 17. Organigrama representativo da organização e definição de conceitos, propostos para a análise de conteúdo, relativos aos avisos e candidaturas ao Portugal 2020 na prioridade de investimento 10.1**



**PIICIE** – sigla para Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar elaborados por cada CIM/ AM e/ou seus municípios, que podem incluir Projetos específicos. Tanto os planos como os projetos podem ser candidatados enquanto operações em sede de Aviso para apresentação de candidaturas na prioridade de investimento 10.1.

**Projeto** – denominação dada à operação que integra os PIICIE, elaborado por cada CIM/ AM e/ou seus municípios e que inclui medidas (também designadas de ações). Pode ser referido enquanto sinónimo de PIICIE, dependendo dos avisos ao POR e das candidaturas realizadas.

**Medida** – denominação dada a uma ação que integra um determinado projeto municipal ou intermunicipal integrado num PIICIE, elaborado por cada CIM/ AM e/ou seus municípios, dependendo dos avisos ao POR e das candidaturas realizadas.

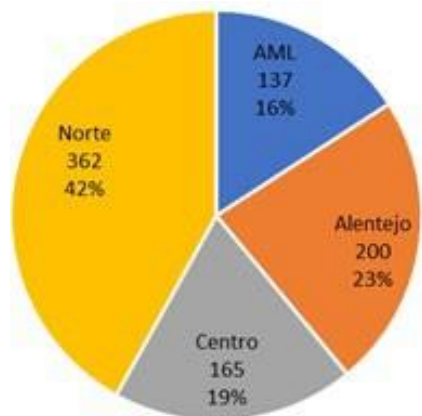
**Atividade** - denominação dada a uma ação mais específica, que operacionaliza e integra uma ou mais medidas dos Projetos municipais ou intermunicipais e/ou os PIICIE elaborados por cada CIM/ AM e/ou seus municípios, dependendo dos avisos ao POR e das candidaturas realizadas.

**Operações** – denominação atribuída nos avisos do POR às candidaturas dos planos (PIICIE) e/ou seus projetos, considerando as especificidades regionais em sede de aviso para CIM/ AM e/ou seus municípios associados.

Fonte de dados: CDDR/POR | Fonte: PNPSE

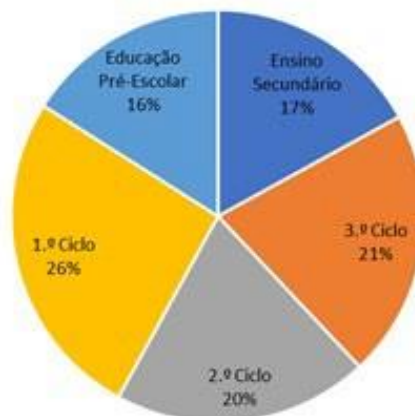
No total foi analisada uma amostra de 864 medidas integradas em operações candidatas ao Portugal 2020 representativas dos PIICIE e seus projetos das regiões Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa (AML) e Alentejo (figura 18).

**Figura 18. Distribuição das medidas dos PIICIE e/ou seus projetos por região (n= 864)**



Fonte de dados: CCDR/ POR | Fonte: PNPSE

**Figura 19. Distribuição dos alunos por nível de ensino considerando os destinatários das medidas dos PIICIE e/ou seus projetos a nível nacional (n= 864)**



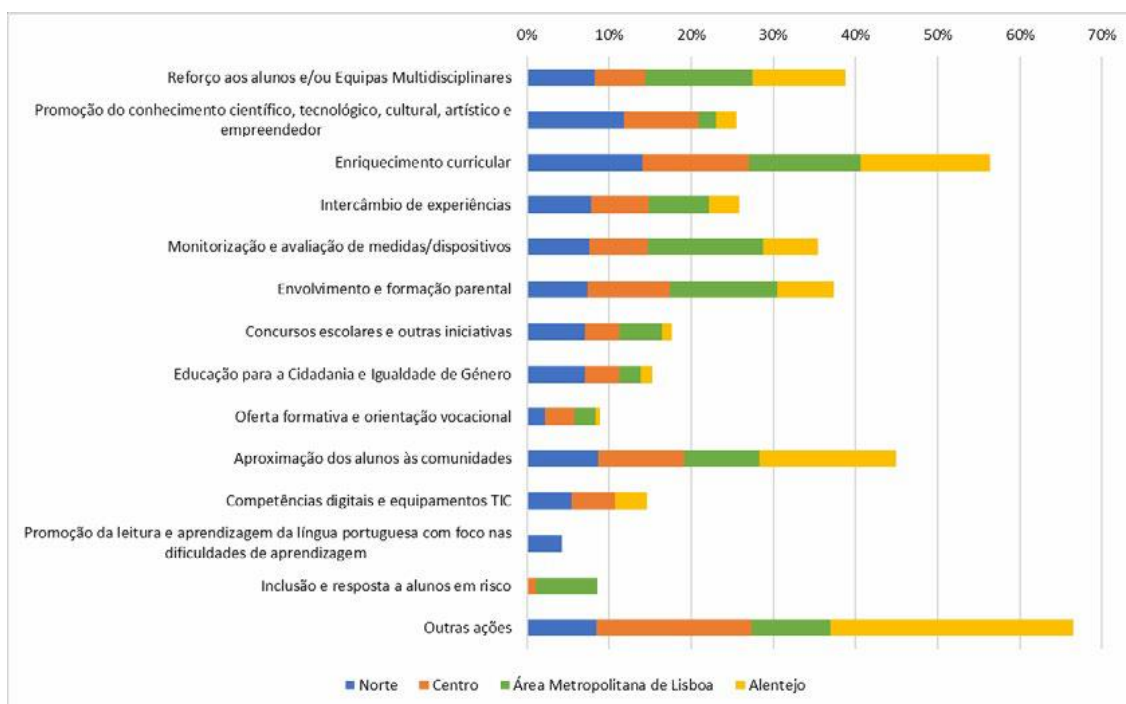
Fonte de dados: CCDR/ POR | Fonte: PNPSE

Das 864 medidas da amostra nacional, na figura 18, verifica-se que a região Norte é a que apresenta maior número de medidas, perfazendo 42% do total, seguida da região do Alentejo com 23% das medidas. A região Centro e AML representam respetivamente, 19% e 16% das medidas de promoção do sucesso.

O número de medidas em cada região não tem uma correspondência direta com o número de PIICIE nem de candidaturas realizadas, mas decorre do modo como cada CCDR/POR se organizou relativamente ao estabelecido nos avisos de abertura das candidaturas e como as CIM/AM, e seus Municípios organizaram-se para elaborar os PIICIE e seus projetos. Um dos possíveis motivos para a região Norte apresentar um maior número de ações/ medidas, será o facto do Norte 2020 ter aberto dois avisos para a apresentação de candidaturas de operações, sendo estas numa primeira fase os PIICIE e numa segunda os seus projetos (Avisos n.º NORTE- 66-2016-29 e n.º NORTE-66-2016-28), o que pode ter aumentado o número de operações candidatas quer pelas CIM/AM, quer pelos seus Municípios associados.

Na figura 19 apresenta-se a incidência das medidas da Educação Pré-Escolar ao Ensino Básico e Secundário. As medidas privilegiam o Ensino Básico e dentro deste o 1.º ciclo, que regista cerca de um quarto das medidas. A Educação Pré-Escolar e o Ensino Secundário têm representatividades semelhantes em termos das medidas, 16% e 17%, respetivamente, abaixo de qualquer um dos Ciclos do Ensino Básico. O forte investimento no carácter preventivo das medidas explicará muito provavelmente esta menor incidência no Ensino Secundário.

Figura 20. Tipologia das medidas dos PIICIE e/ou seus projetos por região (n= 864)



Fonte de dados: CCDR/ POR | Fonte: PNPSE

No que se refere à tipologia de medidas candidatadas, de acordo com a figura 20, as tipologias de ação/medida que se destacam por maior incidência são o “Enriquecimento curricular”, “Aproximação dos alunos às comunidades” e “Reforço aos alunos e/ou Equipas Multidisciplinares”, respetivamente representando 56%, 45% e 39% da amostra de medidas. O “Enriquecimento curricular” apresenta uma expressão semelhante das quatro regiões. É uma das ações elegíveis em candidatura que constitui medidas de promoção do sucesso escolar nos PIICIE, quer em tempo letivo quer em horário extracurricular, abrangendo diversos anos de escolaridade e temáticas muito diversas (analisadas mais adiante nas áreas de incidência), das artes às ciências experimentais, passando pela robótica, empreendedorismo, entre outras. A ação/medida “Aproximação dos alunos às comunidades” reveste-se de atividades diversas que passam pela exploração do património local e cultural com os alunos, mas também prevê o envolvimento de toda a comunidade educativa em várias atividades de partilha de boas práticas como encontros, seminários e ações de divulgação, ou a aproximação do tecido empresarial das Escolas para a dinamização de estágios dos cursos profissionais, por exemplo. A medida “Reforço aos alunos e/ou Equipas Multidisciplinares” é uma ação que apresenta opções de implementação diversas nos territórios, decorrente da análise de diagnóstico feita pelas CIM/AM e Municípios. Existe grande investimento nas Equipas Multidisciplinares enquanto promotoras do reforço aos alunos de forma complementar à ação das Escolas, incidindo nos alunos em risco sinalizados por dificuldades sociais, económicas, familiares, de saúde entre outras. Outras Equipas Multidisciplinares apresentam um foco mais alargado na interação com grupos/turmas e com os pais e famílias em modelos de formação e educação parental. Torna-se evidente que as diferentes tipologias de medidas não são estanques e podem ser abordadas transversalmente. Em certas CIM/ AM e Municípios, registou-se um investimento nestas Equipas Multidisciplinares, municipais ou intermunicipais, através da contratação de paraprofissionais, dos quais os mais comuns são os psicólogos, os terapeutas de fala, assistentes sociais e educadores sociais. No entanto, relativamente a estas Equipas, registam-se assimetrias territoriais grandes no que diz respeito ao tamanho das equipas face ao número de alunos a abranger, às metodologias e instrumentos utilizados no trabalho de reforço aos alunos através de abordagens multinível, nomeadamente aos alunos em risco, no diagnóstico precoce de dificuldades e na promoção da inclusão e equidade educativa e ainda às áreas de intervenção, mais específicas, como a intervenção nas dificuldades da aprendizagem da leitura, ou mais gerais, no diagnóstico e intervenção compreensivos dos alunos em risco de insucesso e abandono.



Como atrás já foi salientado, a região Norte, no seu aviso POR, foi a única que especificamente pode escolher a ação elegível “Promoção da leitura e aprendizagem da língua portuguesa com foco nas dificuldades de aprendizagem” e, como tal, é a única que regista incidência nesta área específica. Mas, os avisos das restantes regiões possuíam a categoria de ação “Outras ações”, na qual poderiam incluir medidas e atividades de promoção do sucesso escolar mais focadas na leitura e escrita nos primeiros anos e em especial nas dificuldades de aprendizagem da leitura. De facto, como veremos adiante, a leitura e escrita são áreas de intervenção escolhidas em todas as regiões, nomeadamente, integradas em ações/medidas relacionadas, por exemplo, com o reforço aos alunos e o enriquecimento curricular.

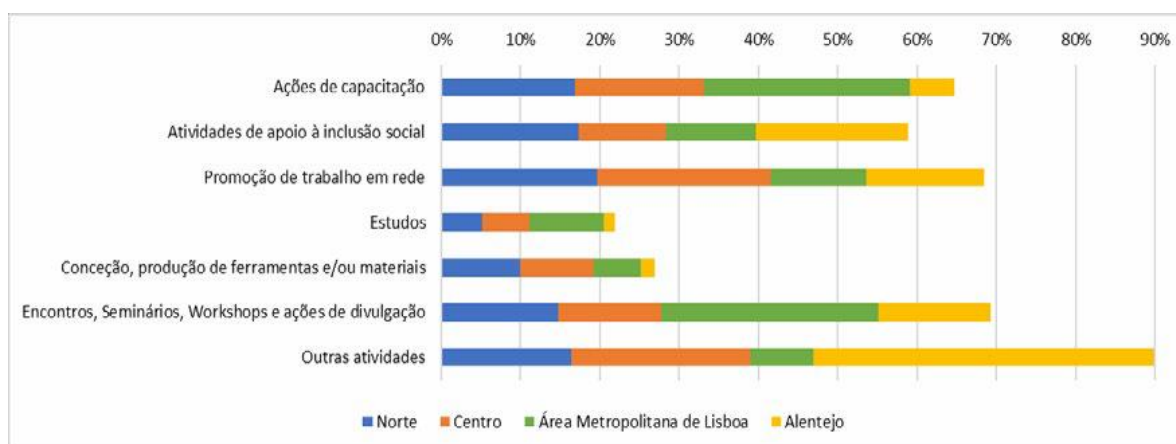
A medida “Inclusão e alunos em risco” é, à semelhança do que acontece com a leitura na região Norte, uma medida apenas prevista nos avisos do POR da região de Lisboa e Centro. No entanto, pela análise dos documentos candidatados, parece ser complementar às medidas de reforço aos alunos através das Equipas Multidisciplinares; talvez por isso se explique nesta categoria a baixa incidência de medidas, apenas 9% em ambas as regiões.

Na região do Alentejo a medida que prevê a aproximação à comunidade pelos alunos é mais expressiva, com cerca de 17% num total de 45% nesta categoria; curiosamente, talvez a maior incidência, em comparação com as restantes regiões, possa estar relacionada com a dispersão do território e a perda de população.

Nas regiões Norte e Centro, verifica-se 12% e 9%, respetivamente, de incidência da medida “Promoção do conhecimento científico, tecnológico, cultural, artístico e empreendedor”, o que parece estar relacionado com outras ações elegíveis como o enriquecimento escolar, os concursos escolares e as competências digitais, por exemplo, e decorrente de uma possível maior oferta de atividades que promovam estas competências e conhecimentos.

Na região da AML regista-se 13% de incidência no reforço aos alunos e em ações de envolvimento parental, que do ponto de vista escolar são utilizadas para melhorar os índices de sucesso escolar quando comparadas com as outras tipologias de medida em análise. Esta maior incidência comparativa às restantes regiões poderá estar relacionada com as condições sociais e económicas desta região e o seu impacto no sucesso escolar.

Figura 21. Tipo de atividades das medidas dos PIICIE e/ou seus projetos por região (n= 864)

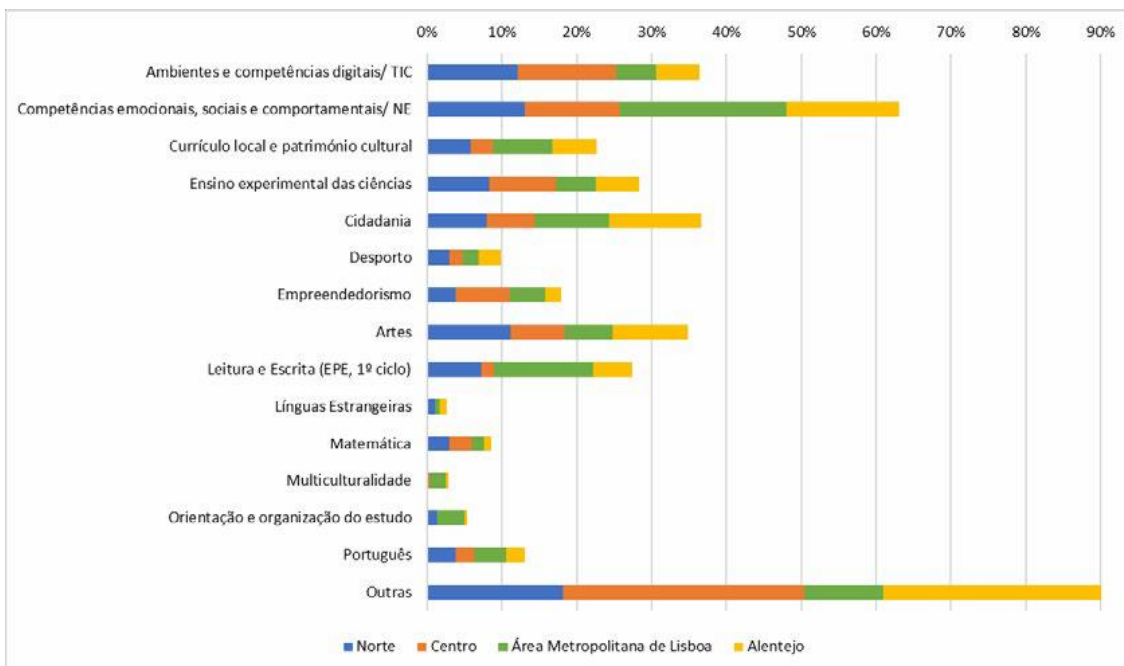


Fonte de dados: CCDR / POR | Fonte: PNPSE

As medidas incluem diversos tipos de atividade que, considerando a figura 21, se centram mais na “Promoção do trabalho em rede”, 68% das medidas, nas “Ações de capacitação”, 65% das medidas e nos “Encontros, Seminários, Workshops e ações de divulgação”, que representam a maioria das atividades com 69%. Uma medida pode ter associadas diversas atividades para a sua operacionalização.

As áreas de abrangência das medidas são muito diversas, mas de uma forma global centram- se em temas que decorrem dos currículos ou que lhes são complementares enquanto alvo de enriquecimento dos mesmos, como se mostra na figura 22.

**Figura 22. Áreas de intervenção das medidas dos PIICIE e/ou seus projetos por região (n= 864)**



Fonte de dados: CCDR/ POR | Fonte: PNPSE

Domínios como as “Artes”, nos mais diversos tipos de expressão, a “Cidadania”, o trabalho das “Competências sociais, emocionais e comportamentais” e os “Ambientes e competências digitais” para a mobilização das TIC, através de plataformas interdisciplinares ou curriculares, recursos multimédia ou outro tipo de suportes, são as áreas mais frequentes nas medidas de promoção do sucesso escolar dos PIICIE, quer direta, quer indiretamente, constituindo cada uma destas áreas incidências superiores a 35%, destacando-se as competências sociais, emocionais e relacionais como a área de maior incidência das medidas no global das regiões, perfazendo 63%. Esta maior expressão comparativamente às restantes áreas de incidência poderá estar relacionada com o trabalho das Equipas Multidisciplinares, com o reforço aos alunos, em especial aos que se encontram em risco de insucesso e ainda com os processos de inclusão.

**Figura 23. Nuvem de palavras relativa ao conteúdo das medidas dos projetos dos PIICIE e/ou seus projetos a nível nacional (n=864)**



Fonte de dados: CCDR/ POR | Fonte: PNPSE

Através da análise de frequência de palavras nas designações das 864 medidas de promoção do sucesso escolar, pretendeu-se estudar o seu foco temático como um todo; construiu-se assim a nuvem de palavras da figura 23, a qual mostra as palavras mais frequentes em maior tamanho. Do exercício emerge a centralidade da “Educação” e da “Promoção do Sucesso Escolar” com a “Escola” no centro da ação pedagógica e com o “Apoio” dos Municípios de diversas formas, mas com expressão significativa da sua ação através de “Equipas Multidisciplinares”.

De uma forma geral, emerge da análise a ideia de que os PIICIE e respetivos projetos traduzem uma abordagem coerente, integrada e inovadora, focada na ação complementar das entidades intermunicipais no território, articulada com a ação das lideranças pedagógicas das Escolas. As medidas dos PIICIE, aqui objeto de análise, visam de forma global cumprir os objetivos do PNPSE, através de uma estratégia territorial que envolve os diversos stakeholders (Municípios, Escolas, professores, famílias, empregadores, associações locais e demais atores da comunidade) de forma a promover um pensamento e ação colaborativa sobre o sucesso educativo e contribuir para atingir as metas gerais do Plano Nacional de Reformas e do Portugal 2020, na área da Educação.



Capítulo IV  
**Acompanhamento e  
Monitorização**

## 4. Acompanhamento e Monitorização

### 4.1 Acompanhamento de Proximidade

Das 674 Escolas com possibilidade de se candidatarem ao PNPSE, decidiram 663 submeter a apreciação os seus planos de ação estratégica. A análise e apreciação desses PAE foi o primeiro grande desafio da EM-PNPSE, tendo sido examinadas 2913 medidas de promoção do sucesso escolar, com base em critérios de relevância pedagógica e sustentabilidade, constantes no art.º 7.º do Edital do Programa. A apreciação e respetiva ponderação atribuída a cada PAE foi comunicada às Escolas, através de *e-mail* em julho de 2016.

Perante a necessidade de aumentar a eficácia das medidas a implementar, de modo a que no futuro elas se tornem medidas internalizadas no funcionamento das Escolas, o Ministério da Educação reconheceu a necessidade de reforçar o trabalho docente na sua generalidade. Este reforço foi definido tendo por base a análise dos PAE, as taxas de sucesso existentes em cada escola, o nível de melhoria previsto em cada plano, o número de alunos abrangidos, o mérito e a sustentabilidade das medidas propostas. Neste sentido, a 9 de agosto de 2016 as Escolas foram informadas, através de carta (apêndice 3), da possibilidade de virem a receber reforço de recursos docentes, para a implementação dos seus PAE. A 1 de setembro de 2016 foram informadas, igualmente através de uma carta enviada pela EM-PNPSE, sobre os recursos adicionais que viriam a ser atribuídos (apêndice 4).

#### 4.1.1 Acompanhamento às Escolas

Com o início do ano letivo 2016/17, as funções da EM-PNPSE centraram-se no acompanhamento e monitorização dos PAE, através de reuniões presenciais individuais e em sessões alargadas, em seminários regionais, sub-regionais e nacionais.

**Tabela 11. Número de reuniões realizadas pela EM-PNPSE e escolas envolvidas no biénio 2016-2018**

Reuniões Individuais de acompanhamento e monitorização com Escolas		Reuniões de Rede (Pequenos Grupos de Escolas)		Eventos com Escolas e com participação direta da EM-PNPSE
Nº de Reuniões	Nº de Escolas visitadas	Nº de Reuniões	Nº de Escolas abrangidas	Nº de Eventos
<b>498</b>	<b>498</b>	<b>146</b>	<b>663</b>	<b>187</b>

Fonte: PNPSE

A realização de reuniões presenciais de acompanhamento e monitorização, no âmbito da implementação das medidas dos PAE, foi crucial nas relações estabelecidas entre a EM-PNPSE e as equipas pedagógicas das Escolas. As inúmeras reflexões em torno das práticas realizadas levaram à ponderação da execução das medidas e, por vezes, à consequente reformulação/reorganização de algumas atividades nelas previstas. Estas considerações tiveram por base a lógica de gestão de recursos pautada por critérios de adequação e eficácia educativa face ao compromisso educacional assumido, designadamente, pelo seu reflexo na melhoria das aprendizagens e da qualidade dos resultados escolares. A tabela 12 espelha temas tratados nessas reuniões, maioritariamente por solicitação das Escolas.

**Tabela 12. Temas de reflexão abordados nas reuniões de proximidade com escolas PNPSE**

Domínio	Assuntos abordados
Gestão dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Modalidades organizativas de apoio educativo</li> <li>· Gestão eficiente dos recursos docentes, para potenciar as condições de trabalho colaborativo no planeamento e articulação das atividades, nos instrumentos de avaliação, na conceção dos materiais pedagógicos, nos modelos de ensino adotados</li> <li>· Reorganização do tempo escolar</li> <li>· Equipas docentes de modo a potenciar o trabalho colaborativo</li> </ul>
Gestão curricular e pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conceções e práticas avaliativas (avaliação diagnóstica, formativa, desconstrução de uma avaliação aferida como fortemente reguladora e de abordagens mais flexíveis, monitorização ao serviço da avaliação segundo a lógica de ciclo)</li> <li>· Articulação curricular e estratégias pedagógicas nos PAE</li> <li>· Reflexão sobre o papel do Conselho de Turma e do Diretor de Turma na monitorização das aprendizagens</li> </ul>
Análise de metas e de resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Apropriação e modos de divulgação dos compromissos de sucesso a alcançar no interior das Escolas</li> <li>· Pensar a reformulação de algumas medidas do PAE que não estão a ser executadas por constrangimentos decorridos após início do ano letivo</li> <li>· Formulação de indicadores de monitorização exequíveis</li> </ul>

Fonte: PNPSE

No decurso do ano letivo 2017/18 as reuniões de proximidade, tendo em conta o elevado número Escolas PNPSE face ao número reduzido de elementos da EM-PNPSE, obrigaram à criação das seguintes prioridades: i) Escolas com nova direção; ii) Escolas com taxas de retenção superiores a 10%, no 2.º ano de escolaridade, em 2016/17; iii) Frágeis resultados das provas de aferição; iv) solicitações relacionadas com a utilização dos *Simuladores de Resultados e Projeção de Compromissos e de Projeção Contextualizada à Turma* e v) dificuldades no cumprimento das metas de sucesso a alcançar, nos anos de escolaridade abrangidos pelos PAE.

No decurso do biénio 2016-2018, para além do anteriormente referido, o trabalho sistemático de acompanhamento de proximidade às Escolas versou parcerias para organização regular de jornadas regionais e locais, trabalho conjugado com CIM/AM/Municípios/CFAE, sessões formativas sobre temáticas de Leitura e Escrita, Matemática, Ciências Experimentais e

Diferenciação Pedagógica, em colaboração com centros de investigação e instituições de ensino superior.

#### 4.1.2 Seminários

##### Seminários Regionais PNPSE

Como parte importante do acompanhamento às escolas e com o objetivo de transmitir informações acerca da monitorização da implementação do PAE a Estrutura de Missão promoveu o I Ciclo de Seminários Regionais PNPSE, entre março e abril de 2017, que teve como temáticas fundamentais as seguintes:

- recenter as Escolas nos compromissos do PNPSE;
- necessidade de transformar o Conselho de Turma numa verdadeira Equipa Educativa;
- implementação de ações de monitorização das medidas dos PAE, por forma a fazer da gestão de informação um recurso estratégico de governação da Escola.

Realizaram-se 14 seminários com redes de escolas por região que contaram no total com 2269 participantes.

O II Ciclo de Seminários Regionais PNPSE centrado na abordagem das problemáticas relativas aos *Desafios Curriculares e Organizacionais das Lideranças Escolares*, realizou-se entre 19 de outubro de 2017 e 7 de fevereiro de 2018, num total de 36 sessões de trabalho que contaram com 3095 inscritos.

Este Ciclo de Seminários foi precedido de contacto prévio entre a EM-PNPSE e os Presidentes do Conselho de Escolas, da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos de Escolas Públicas (ANDAEP) e da Associação Nacional de Dirigentes Escolares (ANDE). Neste encontro, ocorrido em julho de 2017, debateu-se o interesse das temáticas propostas pela EM-PNPSE e sugestões de enriquecimento das mesmas.

A quase totalidade dos Seminários foi organizada numa parceria entre a Estrutura de Missão do PNPSE e os CFAE que, em muitos casos, creditaram este Seminário como Ação de Curta Duração de 4 horas.

Foi sugerido a cada Escola que fizesse deslocar para esta reunião de trabalho/formação entre 4 a 6 representantes, nomeadamente: i) Diretor(a); ii) outros membros da direção; iii) Coordenadores de Departamento; iv) Coordenadores de Diretores de Turma; v) Coordenadores do Pré-escolar e do 1.º ciclo; vi) Responsáveis pelo Plano de Ação Estratégica e vii) membros da Equipa de Avaliação Interna, Monitorização e Autoavaliação.

Os formadores de cada CFAE que dirigiram a formação do PNPSE foram também convidados a comparecer neste II Ciclo de Seminários, uma vez que não só tiveram um trabalho de profundo envolvimento no âmbito da formação dos Planos de Ação Estratégico, como neste momento se encontram envolvidos na realização de ações de formação sugeridas pelas escolas com o objetivo de as fragilidades reconhecidas nos PAE serem ultrapassadas. Proposto a estes formadores que continuassem a envolver-se na troca de experiências relativas aos desafios e oportunidades pedagógicas que se colocam às organizações escolares.

O Presidente da Câmara Municipal de cada concelho sede deste Ciclo de Seminários, bem como os representantes das Comunidades Intermunicipais foram convidados a integrar a mesa de abertura, tendo sido muito expressiva a comparência dos representantes locais eleitos nas 36 sessões realizadas.

Cada um destes seminários esteve sujeito ao cumprimento do seguinte programa:

1. Apresentação de cada escola sobre:

- i. Que medida, no ano letivo anterior se revelou de maior eficácia, na sua escola?
- ii. Em que evidência(s) se baseia?
- iii. Como chegou à(s) evidência(s)?
- iv. Qual a modalidade/tipologia de intervenção em que se insere a medida escolhida?
- v. Qual o grau de implementação de cada uma das medidas do PAE?

2. Das taxas de sucesso das escolas PNPSE, no ano letivo 2016/17, à intervenção preventiva na promoção do sucesso escolar:

- i. taxa de sucesso nacional vs. taxa de sucesso das escolas PNPSE;
- ii. intervenção preventiva: análise dos novos dados recolhidos e ações no pré-escolar e 1.º ciclo;
- iii. resultados das provas de aferição: desafios pedagógicos e oportunidades no 1.º, 2.º e 3.º ciclos;
- iv. formação de professores e melhorias didático-pedagógicas.



## 3. Políticas educativas locais com base em evidências:

- i. metas de sucesso do compromisso nacional do Portugal 2020 vs. taxas de sucesso da Escola para o ano letivo 2017/18;
- ii. compromissos da Escola para o ano letivo 2017/18 de acordo com os resultados a alcançar no biénio 2016/18, face ao sucesso histórico;
- iii. identificação dos territórios de insucesso, no 2.º ano de escolaridade, nas EB1 do AE.

## 4. Importância do Plano de Ação Estratégica (PAE) enquanto instrumento de intervenção na melhoria da organização escolar.

- i. (re)avaliação das medidas de intervenção do PAE;
- ii. mecanismos internos para assegurar o cumprimento dos compromissos;
- iii. o que é necessário aprofundar, (re)pensar, (re)fazer no regresso à escola?

O programa do Seminário teve como um dos grandes objetivos, o de permitir a todas as Escolas a possibilidade de trocarem informações pertinentes sobre as suas práticas mais eficazes. Por esta razão decidiu-se juntar um número pequeno de escolas em cada sessão de trabalho, como pode ser testemunhado na tabela 13. Esta contém ainda informação sobre o calendário das 36 sessões, local de realização, Centros de Formação que, juntamente com as suas escolas associadas, participaram em cada um dos seminários, bem como o número de Escolas presentes e os participantes inscritos em cada encontro.

**Tabela 13. Calendarização e frequência do II Ciclo de Seminários PNPSE**

Data	Local	CFAE	N.º Escolas presentes	N.º de inscritos
19 /10/2017	Auditório da Escola Secundária Henriques Nogueira, Torres Vedras	- Centro Oeste - Alcobaça e Nazaré - Pêlo de Alenquer - Torres Vedras e Lourinhã	22	108
14/11/2017	Auditório do Edifício da Resinagem, Marinha Grande	- CENFORMAZ - Rede Cooperação e Aprendizagem - Leirimar	20	77
21/11/2017	Auditório da Escola Secundária Lima de Freitas, Setúbal	-Ordem de Santiago	15	90
22/11/2017	Auditório Municipal de Ribeira de Pena	- Alto Tâmega e Barroso - Basto - Vila Real	18	74
28/11/2017	Auditório da Escola Básica e Secundária Professor Ruy Luís Gomes, Laranjeiro, Almada	- Almada - Seixal	16	84
28/11/2017	Auditório da Escola Secundária Francisco de Holanda	- Francisco de Holanda - Martins Sarmiento - Vila Nova de Famalicão	24	122
29/11/2017	Auditório da Escola Básica Frei João, Vila do Conde	- Barcelos e Esposende - Póvoa de Varzim e Vila do Conde	24	107

30/11/2018 Auditório da Escola Secundária Sá - Sá de Miranda  
de Miranda, Braga

- Alto Cávado

19

131

- Braga Sul

---

Data	Local	CFAE	N.º de	
			N.º Escolas	presentes inscritos
04/12/2017	Auditório do Agrupamento de Escolas de Gafanha da Nazaré	- Adolfo Portela - Aveiro e Albergaria-a-Velha - Ílhavo, Vagos e Oliveira do Bairro - Estarreja, Murtosa e Ovar	25	125
04/12/2017	Auditório da Câmara Municipal de Portalegre	- CEFOPNA - Profª Sor	11	55
05/12/2017	Viseu	- Castro Daire e Lafões - EDUFOR - VISPROF	18	90
05/12/2017	Auditório da Escola Secundária António Granjo, Vila Nova de Gaia	- Aurélio da Paz dos Reis - Gaia Nascente	15 12	92 65
05/12/2017	Auditório da DGEstE Alentejo	- Beatriz Serpa Branco - MARGUA	17	79
07/12/2017	Auditório da Escola Secundária Gonçalves Zarco	- Maia Trofa - Matosinhos	9	56
09/01/2018	Santa Comba Dão	- Coimbra Interior - Planalto Beirão	14	80
16/01/2018	Auditório da Escola Secundária Diogo de Gouveia, Beja	- Margens do Guadiana - Terras de Montado	15	67
16/01/2018	Moita	-CENFORMA -Barreiro e Moita	13	71
16/01/2018	Auditório da Escola Secundária de Gondomar	- Guilhermina Suggia - Júlio Resende - Porto Ocidental	11	75
17/01/2018	Escola Secundária Padre António Macedo, Vila Nova de Santo André	- Alentejo Litoral - Terras de Montado	22	119
17/01/2018	Auditório da Biblioteca Municipal de Torres Novas	- Lezíria do Tejo - A23 - Templários		
18/01/2018	Auditório Escola Secundária João de Deus, Faro	- Levante Algarvio - Do Litoral à Serra - Ria Formosa - Albufeira, Lagoa e Silves - Portimão e Monchique - Rui Grácio	13	80
18/01/2018	Auditório da Escola Secundária João da Silva Correia	- AVCOA - Terras de Santa Maria	21	81
22/01/2018	Auditório da Escola Básica S. Lourenço	- Sebastião da Gama	12	59
22/01/2018	Auditório da Academia da Força Aérea –Base Aérea, Granja do Marquês, Pêro Pinheiro	- Amadora - Sintra - Nova Foco - Rómulo de Carvalho	17	81
23/01/2018	Auditório da Escola Secundária Braamcamp Freire, Pontinha	- CENFORES		

	- Maria Borges de Medeiros	15	87
23/01/2018 Auditório Escola Secundária D.	- António Sérgio		
Dinis	- Calvet de Magalhães	17	70
	- João Soares		
	- Loures Oriental		

---

Data	Local	CFAE	N.º Escolas presentes	N.º de inscritos
24/01/2018	Auditório da Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos, Vila Franca de Xira	- Lezíria Oeste - Infante D. Pedro - Educatis	16	90
25/01/2018	Auditório da Escola Secundária de Amarante	- Amarante, Baião - Marco Cinfães - Sousa Nascente	18	81
29/01/2018	Auditório da Biblioteca Municipal de Castelo Branco	- Alto Tejo - Beira Interior	19	91
29/01/2018	Auditório do Museu Municipal de Penafiel	- Paços de Ferreira, Paredes e - Penafiel	13	67
30/01/2018	Auditório Escola Secundária Afonso de Albuquerque, Guarda	- Guarda 1 - Guarda Raia	13	68
31/01/2018	Auditório Municipal de Mirandela	- CEFOP-LART - Bragança Norte - Douro e Távora - Tua e Douro Superior	20	130
01/02/2018	Escola Secundária Dr. Joaquim Carvalho, Figueira da Foz	- Beira Mar	10	58
06/02/2018	Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, Coimbra	- Minerva - Nova Ágora	13	70
06/02/2018	Auditórios do Agrupamento de Escolas S. Julião da Barra, Oeiras	- Cascais - Oeiras	13	104
07/02/2018	Auditório da Escola Superior de Ciências Empresariais, Valença	- Viana do Castelo - Vale do Minho	19	111
<b>Totais</b>			<b>431</b>	<b>3095</b>

Fonte: PNPSE

Apresentamos agora os resultados do *Questionário de Avaliação do II Ciclo de Seminários Regionais PNPSE 2017-18*, o qual foi respondido por 1398 participantes dos 3095 inscritos.

**Tabela 14. Lideranças de topo**

Cargos	%
Diretor	14
Adjunto da direção	14
Subdiretor	4
Assessor da direção	1

**Tabela 15. Lideranças intermédias**

Cargos	%
Coordenador de Departamento	18
Coordenador de Ciclo	10
Coordenador Diretores Turma	10
Coordenador de Projetos (PNPSE, PAE, TurmaMais, Fénix)	4

Presidente Conselho Geral	1
Coordenador de estabelecimento	1
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>

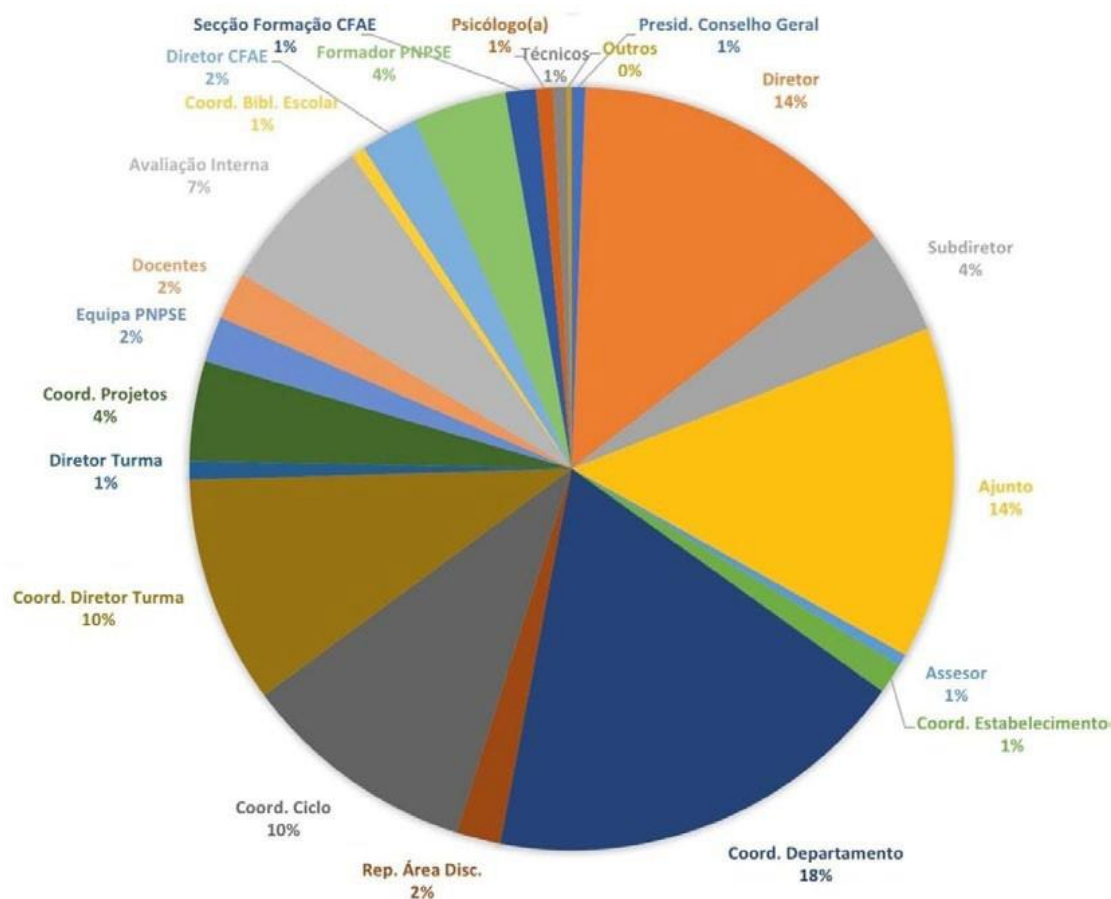
Fonte: PNPSE

Representante Área Disciplinar	
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>

Fonte: PNPSE

Das respostas analisadas as lideranças de topo e intermédias fizeram-se representar, respetivamente, por 35% e 44% dos presentes constituindo mais de 2/3 dos respondentes. Sendo este Seminário destinado a debater os *Desafios Curriculares e Organizacionais das Lideranças Escolares*, o seu público alvo compareceu em número significativo, como se depreende da informação registada nas tabelas 14 e 15.

Figura 24. Cargo desempenhado na Escola (n=1398)



Fonte: PNPSE

Observa-se que entre os respondentes (figura 24), 7% encontram-se diretamente ligados às questões da formação de professores (nomeadamente 4% enquanto formadores PNPSE, 2% enquanto diretores de Centro de Formação de Associações de Escolas e 1% enquanto membros das secções de formação das Escolas). Aqui se espelha a profunda articulação entre o PNPSE e os CFAE quer, na fase inicial de realização dos Planos de Ação Estratégica, quer na fase subsequente de formação para apoio ao desenvolvimento e implementação das medidas dos PAE.

Atente-se, ainda, no facto de 7% dos respondentes afirmarem a sua ligação à Avaliação Interna das Escolas como coordenadores ou membros de estruturas internas que, com diferentes denominações (e.g. equipa do observatório de qualidade do ensino; comissão de avaliação da escola; secção de monitorização; equipa da ação de melhoria; observatório de autoavaliação interna) monitorizam os processos e os produtos das avaliações. A sua representação nestas sessões de trabalho comprova a atenção que é dada não só ao acompanhamento da implementação e melhoria das medidas dos PAE, mas também à sua eficácia.



De referir, ainda, a presença de 5% dos respondentes ligados à articulação do trabalho pedagógico e às equipas multidisciplinares preconizados pelas medidas dos PAE enquanto docentes das equipas de trabalho PNPSE (2%); psicólogos e técnicos (2%) e professores bibliotecários (1%), aos quais se agregam os coordenadores das medidas dos PAE e do PNPSE (7%) que, num total de 12% coadjuvam na aplicações das medidas PNPSE.

Refira-se, em conclusão, que nos respondentes ao questionário de avaliação do II Ciclo de Seminários Regionais PNPSE, 79% são presenças das lideranças de topo e intermédias das Escolas, sendo os restantes 21% docentes ligados à formação contínua de professores (7%), à avaliação interna da escola (7%) e à implementação direta das medidas do PAE sem qualquer outro cargo na escola (7%).

A figura 25 analisa o grau de concordância com cada uma das afirmações, enunciadas na respetiva legenda. Solicitou-se que cada respondente assinalasse para cada uma das afirmações os números de 1 a 4, tendo em conta que 1 equivale a “Pouco” grau de concordância e 4 a “Muito”.

**Figura 25. Respostas dos participantes do II Ciclo de Seminários Regionais PNPSE (n=1398)**



Fonte: PNPSE

O grau de importância individual conferido aos assuntos abordados no Seminário Regional (afirmação 1) foi claramente satisfatório para cerca de 98% dos respondentes, tendo cerca de 69% destes atribuído o valor mais elevado de perceção positiva. Pode-se concluir ter havido uma adequação dos temas escolhidos para abordagem neste encontro com as necessidades de reflexão, debate e esclarecimento sentidas pelos que decidiram emitir *feedback* dos trabalhos realizados.

Mais de 98% dos respondentes consideraram ter havido clareza na abordagem dos conteúdos do Seminário (afirmação 2), sendo que cerca de 2/3 do total das respostas se posiciona no grau máximo de perceção positiva. Conclui-se, assim, que além dos temas escolhidos terem sido considerados relevantes foi também clara a abordagem efetuada.

Foi considerado por cerca de 96% dos respondentes que a apresentação de uma prática curricular relevante, neste Seminário, (afirmação 3) teve importância na análise da ação da sua Escola no âmbito do cumprimento do plano de ação estratégico. Metade dos que responderam ao questionário avaliam com a pontuação máxima a apresentação desta prática curricular como reveladora da análise da sua ação interna.

Cerca de 95% dos inquiridos consideraram importante que a prática curricular apresentada pela sua escola tivesse sido baseada em evidências (afirmação 4). Não sendo, habitualmente, a apresentação de evidências um procedimento comum da maioria das Escolas no que concerne à apresentação de praxis que consideram sucedidas, é interessante verificar que apenas 4,7% dos respondentes tenham desvalorizado esse exercício.

São cerca de 91% os inquiridos que valorizam a importância para a sua prática profissional da apresentação de uma prática curricular e/ou organizacional apresentada pelas Escolas (afirmação 5). Na escala sugerida no questionário, apenas 41,8% dos inquiridos pontua no valor máximo a apresentação

de uma prática pelas escolas como relevante para a sua atividade profissional, sendo esta a pontuação máxima mais baixa de todas as questões respondidas.

Exatamente 90% dos respondentes considera que a sua Escola refletiu e agiu sobre os dados constantes dos Relatório Individuais e de Escola das Provas de Aferição (afirmação 6). Esta é também a questão onde houve menor grau de concordância com a afirmação apresentada, precisamente 10% dos que enviaram parecer sobre o questionário.

A informação relacionada com os compromissos de sucesso a alcançar de cada Escola (afirmação 7) é considerada relevante ou muito relevante, verificando-se que a maioria das impressões recolhidas se situa no maior grau de conformidade apresentado na escala. Cerca de 74% dos respondentes avalia na escala 4 ser relevante para a sua escola avalia a informação relacionada aos compromissos de sucesso a alcançar. Este resultado pode indiciar a importância que têm na organização escolar os processos de monitorização dos resultados das aprendizagens, uma vez que são cerca de 99% dos respondentes os que percecionam a relevância da informação em causa nos dois graus mais altos da escala sugerida. Registe-se que esta é a avaliação mais elevada obtida em todas as questões juntando os dois últimos itens da escala utilizada.

Elevada é a perceção dos respondentes (97,3%) quanto ao facto de integrarem nas suas práticas profissionais as informações relativas aos compromissos de sucesso (afirmação 8). Esta informação parece ser compatível com os resultados apresentados e comentados em referência ao gráfico anterior.

A qualidade do Seminário (afirmação 9) é apreciada por cerca de 98% dos respondentes nos dois pontos mais altos da escala apresentada. Verifica-se que o ponto inferior da escala apresenta também o registo mais baixo de observações com 0,1% das opiniões.

Destaque-se, em conclusão, da análise dos dados revelados na figura 25, que os respondentes afirmaram que no II Ciclo de Seminários Regionais PNPSE: i) foi relevante a informação relacionada com os compromissos de sucesso a alcançar (cerca de 99% de respostas pontuadas nos pontos 3 e 4 da escala); ii) foram importantes, tanto as temáticas abordadas, quanto a clareza da abordagem efetuada o que contribuiu para a qualidade geral do Seminário (cerca de 98% de respostas a estas três questões foram pontuadas nos pontos 3 e 4 da escala, sendo nestas mesmas questões que se verificou o menor grau de concordância - 0,1% e 0,2% - com o ponto 1 da escala); iii) a apresentação de uma prática curricular eficaz baseada em evidências levou cerca de 95% dos respondentes a assinalar conformidade com os pontos 3 e 4 da escala; iv) apesar de cerca de 91% considerarem que as práticas apresentadas pelas outras escolas foram relevantes para a sua atividade profissional (contagem alcançada na soma das respostas dadas ao pontos 3 e 4 da escala), apenas cerca de 42% dos respondentes avaliaram esta atividade de partilha no ponto 4 (máximo da escala), o que se revelou o mais baixo score alcançado neste ponto da escala e, por fim, v) apesar de 90% das respostas afirmarem que os relatórios individuais das provas de aferição (RIPA) e os relatórios de escola das provas de aferição (REPA) são alvo de reflexão e ação no interior da escola (soma obtida pelos pontos 3 e 4 da escala), esta atividade é também aquela com a qual o grau de conformidade do questionado com a afirmação proposta é o mais baixo, sendo 10% os que assinalam os dois pontos mais baixos da escala (ponto 1 e 2).

Relacionando a informação supramencionada com os dados obtidos na figura 24 (Cargo desempenhado na Escola) poderá ser lícito inferir-se que:

- a. os respondentes (86%) com cargos de lideranças de topo e intermédias e ligados à avaliação interna da sua escola, considerem ser relevante a informação relacionada com os compromissos de sucesso a alcançar;
- b. cruzando a informação de que a maioria dos presentes no Seminário, cerca de 79%, desempenhar cargos de liderança intermédia ou de topo com o facto de que a afirmação com maior grau de anuência nos pontos mais baixos da escala de perceção usada (10%) ser a relativa à reflexão e ação desencadeada a partir da análise dos REPA e RIPA talvez indicie que estes instrumentos de diagnóstico se encontram em fase de apropriação pelas escolas não tendo sido ainda transformados em instrumentos com um cunho fortemente formativo.

As conclusões apresentadas reforçam a importância do foco dado no II Ciclo de Seminários Regionais PNPSE às temáticas relativas às políticas educativas locais baseadas em evidências, ao reforço de medidas preventivas de promoção do sucesso escolar face às remediativas e ao uso de práticas de monitorização que possibilitem redirecionar ações que interfiram na mudança dos resultados das aprendizagens, pela melhoria das práticas pedagógico-didáticas e avaliativas. Um dos sentidos dados pela Estrutura de Missão do PNPSE à sua intervenção é o de munir as Unidades Orgânicas de instrumentos que lhes permitam no tempo certo e de forma contextualizada conhecerem e intervirem sobre a sua realidade. Daí considerar-se de extrema relevância a disponibilização às escolas dos *Simuladores PNPSE de Projeção de Resultado e Projeção de Compromisso e de Projeção Contextualizada à Turma* já anteriormente referidos.

Dos 1398 participantes que responderam ao inquérito de Avaliação do II Ciclo de Seminários Regionais, 273 expressaram por escrito os seus comentários e sugestões.

As respostas redigidas pelos participantes foram numeradas de 1 a 273 de acordo com a ordem de entrada dos comentários apresentada no questionário de avaliação disponibilizado on-line. Deste modo, R1 passará a corresponder à resposta 1, equivalendo a texto extraído do primeiro comentário escrito e, assim sucessivamente, até ao comentário 273 que será identificado como R273.

Após análise de conteúdo das respostas procedeu-se à criação de categorias, subcategorias e indicadores que permitissem uma compreensão mais esclarecedora das opiniões expressas. A tabela 16 resume as ideias fundamentais extraídas dos comentários/opiniões/sugestões registados pelos respondentes. Emergiram, através de criação aberta de temáticas, as seguintes categorias:

- A. A importância destes eventos enquanto propiciadores de partilha de experiências e reflexão continuada nas e entre as escolas.
- B. A necessidade de realização de um maior número de seminários regionais.
- C. Importância dos processos de monitorização e indicadores estatísticos na promoção do sucesso escolar.
- D. Dificuldades na apropriação e/ou no reconhecimento da importância de conceitos de monitorização recorrendo a dados quantitativos.
- E. A implementação e acompanhamento dos planos de ação estratégica no interior da escola.
- F. Valorização dos procedimentos de prevenção do insucesso escolar.

**Tabela 16. Estrutura de categorização dos comentários do questionário de avaliação do II Ciclo de Seminários Regionais PNPSE**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
A. Perceções e opiniões dos respondentes sobre a importância destes eventos enquanto propiciadores de partilha de experiências e reflexão continuada nas e entre as escolas	Perceções e opiniões relativas: A1. aos assuntos alvo de reflexão e partilha; A2. às consequências da reflexão e partilha realizada.	a. Prática partilhada baseada em evidências b. Boas práticas pedagógicas e organizacionais relevantes para promoção do sucesso escolar c. Avaliação dos progressos e sustentabilidade das medidas d. Melhoria das práticas de reflexão e autorregulação internas

B. Perceções e opiniões sobre a necessidade de realização de um maior número de seminários regionais	Perceções e opiniões relativas: B1. às razões da necessidade de um maior número de seminários regionais; B2. à periodicidade dos encontros regionais.	a. Validação e/ou modificação regular das práticas em curso. b. Diálogo das práticas educativas com a reflexão teórica
C. Perceções e opiniões sobre a importância dos processos de monitorização e indicadores estatísticos na promoção do sucesso escolar	Perceções e opiniões relativas: C1. ao conhecimento do sucesso educativo obtido e a obter em cada escola; C2. ao reconhecimento da complexidade do fenómeno sucesso/insucesso escolar.	a. Simulador de cálculo do sucesso educativo. b. Valorização de variados indicadores de sucesso escolar. c. Conceito de educação baseada em evidências
D. Perceções e opiniões que evidenciam dificuldades na apropriação e/ou no reconhecimento da importância de conceitos de monitorização recorrendo a dados quantitativos	Perceções e opiniões relativas: D1. à compreensão da linguagem estatística; D2. à incompreensão da relação dos dados apurados de modo quantitativo com a melhoria da ação educativa.	a. Dificuldade na descodificação de dados quantitativos. b. Relutância em valorizar dados estatísticos como ferramentas que possibilitam a autorregulação
E. Perceções e opiniões sobre a implementação e acompanhamento dos planos de ação estratégica no interior da escola	Perceções e opiniões relativas: E1. ao modo como o PAE é apropriado no interior da escola; E2. ao modo como deveria ser feito o acompanhamento externo da implementação dos PAE; E3. às razões pelas quais o acompanhamento externo na implementação dos PAE é essencial.	a. Dificuldade na apropriação das medidas do PAE no interior da escola b. Novas práticas originadas pela implementação dos PAE c. Acompanhamento presencial em todas as escolas d. Acompanhamento das escolas para dar testemunho de práticas eficazes, quer para alterar modos de ação, quer para fortalecer as boas práticas internas
F. Perceções e opiniões sobre valorização dos procedimentos de prevenção do insucesso escolar	Perceções e opiniões relativas: F1. à tónica em intervenções preventivas na promoção do sucesso escolar.	a. Reforço das possibilidades de diagnóstico e intervenções sustentadas enquanto práticas preventivas de trabalho do pré-escolar e do 1.º ciclo b. Intensificação das reflexões sobre medidas preventivas do insucesso escolar

Fonte: PNPSE

Cada resposta passará agora a ser identificada pelo número atribuído à entrada do comentário no questionário de avaliação (R1 a R273) e pela categoria, subcategoria e indicador em que se enquadra de acordo com o exposto na tabela 16 (de A1a. a F1b.).

Cerca de 25% dos respondentes que deixaram registada por escrito a sua opinião afirmaram, expressamente, a importância deste Seminário por permitir uma partilha de experiências e reflexão continuada sobre: i) “(...) prática curricular e/ou organizacional, baseada em evidências, bastante claras e concisas”; (R120A1a.) ii) “(...) ações [que as escolas] consideravam mais relevantes”; (R12A1b.) iii) “(...)

boas práticas” (R18A1b.) “(...) promotoras do sucesso escolar” (R20A1b., R89A1b. e R162A1b.); iv) “(...) não apenas [o] sucesso educativo mas sim na qualidade desse sucesso educativo”; (R73A1b.) v) “(...) as suas medidas e a respetiva sustentabilidade através dos processos, instrumentos e resultados enumerados” (R179A1c.) e vi) “os progressos realizados de acordo com a prática a nível nacional”. (R1A1c.)

A partilha de experiências e reflexão realizada pelas escolas no Seminário permitiu: i) “(...) a reflexão e avaliação dos percursos e das dinâmicas iniciadas” (R23A2d.); ii) “(...) induzir as organizações a práticas de reflexão”; (R36A2d.) iii) “aferir o trabalho realizado no nosso agrupamento”; (R108A2b. R148A2b. R190A2b.) iv) “(...) conhecer outras metodologias de sucesso comprovado”; (R109A2a.) v) “(...) a oportunidade de expor dúvidas e obter orientações para a continuação da implementação do PAE”; (R117A2a.) vi) “a melhoria de práticas”; (R129A2b. R194A2b.) a vii) “(...) avaliação de projetos implementados, e comunicados os resultados obtidos, às pessoas que neles participam”; (R167A2d.) a viii) “(...) divulgação de instrumentos que permitem às escolas nortear as suas intervenções”, (R171A2a.) bem como ix) “(...) ideias para a revitalização de algumas medidas, menos conseguidas ao nível do nosso Agrupamento de Escolas”. (R231A2b.)

Em resumo, conclui-se que os respondentes valorizaram a partilha de reflexões e experiências ocorridas por estas permitirem um cotejamento com os resultados de sucesso alcançados a nível nacional. O trabalho apresentado pelas escolas incidiu na melhoria sustentada da práxis organizacional ou curricular com evidências apresentadas de modo convincente permitindo aumentar, tanto o sucesso escolar, quanto a qualidade desse sucesso. Referiram, ainda, que este processo de partilha possibilitou, não só, um incremento do diálogo no interior das escolas com reflexos na melhoria da sua capacidade de autorregulação, bem como, dar e obter *feedback* face a outras escolas retroalimentando melhorias internas.

Cerca de 10% dos respondentes teceram comentários sobre a importância dos processos de monitorização e indicadores estatísticos na promoção do sucesso escolar. Foram emitidas opiniões favoráveis à valorização do conhecimento dos compromissos de sucesso da escola e do modo de os calcular tendo sido assinalados pontos fortes: i) na “(...) rigorosa explanação dos resultados obtidos até à data”; (R196c1a.) ii) “(...) nos dados e (...) análises apresentadas”; (R82c1a.) e nos iii) “(...) processos estatísticos referente aos compromissos de sucesso de várias escolas do País e respetiva análise em termos de melhoria das aprendizagens escolares”. (R7c1a.)

O aparecimento de novos indicadores de sucesso foi alvo de valorização mostrando-se agrado na: i) “reflexão sobre o que se entende por Qualidade das Aprendizagens, visando a melhoria dos resultados escolares dos alunos”; (R7c2b.) ii) “(...) importância dada aos compromissos do sucesso escolar a iniciarse desde a Educação Pré Escolar”; (R98c2b.) iii) “(...) informação divulgada relativamente à obtenção do sucesso, nomeadamente no 1.º ciclo”; (R123c2b.) e ainda em iv) “(...) dimensionar com mais detalhe a evolução do mesmo aluno, ao longo da escolaridade”. (R161c2b.)

Foi valorizada a explicação detalhada dos resultados estatísticos apresentados nos gráficos sobre os desempenhos do sucesso escolar obtidos a nível nacional, regional e local, e a projeção de resultados a alcançar. De salientar que, talvez pela falta de hábito das escolas disporem destes dados com periodicidade, surgem comentários como: i) foi o “ponto forte (...) a explicação dos gráficos estatísticos”; (R10c1a.) ii) “(...) a monitorização e avaliação de medidas de sucesso escolar, pela estrutura de Missão do PNPSE, poderia ser mais próxima das escolas (havendo recursos...)”; (R166c1a.) deveria dedicar-se iii) “mais tempo às análises dos dados trazidos”; (R211c1a.) já que iv) “considero exíguo o tempo, sobretudo, o de análise/interpretação dos dados atinentes às informações relativas aos compromissos de sucesso alcançados/a alcançar” (R249c1a.).

Também a incorporação da ideia de educação baseada em evidências e da relação entre práticas pedagógicas e resultados quantificáveis foram referidas como uma mais valia. É mencionado ter havido: i) “a possibilidade de (...) uma partilha com mais detalhes/evidências entre as escolas”; (R14c2c.) ii) “a possibilidade de análise e relação dos dados da avaliação com as práticas pedagógicas”; (R110c2c.) aprofundamento iii) “(...) dos conceitos (...) o verdadeiro significado de “Progresso e Sucesso” na sua forma quantificada”. (R146c2c.) Quando tal não foi observado nas comunicações apresentadas pelas escolas, surgem comentários críticos referindo-se que: i) foram “(...) alguns projetos esclarecidos



dubiamente (baseados em evidências não mensuráveis: “opinião generalizada”; “conclusão em reunião de departamento”)” (R193c2c.) e ii “(...) nem todas as escolas apresentaram dados consistentes ou nem sequer apresentaram”. (R 250c2c.)

Os comentários mostram uma clara valorização, quer da informação sobre os compromissos de sucesso escolar alcançados e a alcançar, quer quanto ao modo de proceder na interpretação dos cálculos estatísticos necessários à obtenção desta informação, e ainda da comparação dos resultados alcançados e almejados na esfera nacional, regional e local.

A relevância dada a uma prática pedagógica assente em evidências educativas levou à importância reconhecida, não só aos indicadores relativos às taxas de transição/conclusão, mas também, à introdução de outros indicadores de desempenho da escola a ter em conta como os que permitem aferir a qualidade do sucesso e a monitorização continuada dos progressos das aprendizagens dos alunos (e de cada aluno individualmente) na sequencialidade do seu percurso escolar, desde o pré-escolar até à conclusão da escolaridade obrigatória.

Podemos, certamente, afirmar ter havido um reconhecimento das escolas dos processos de *feedback* reflexivos e atempados promovidos pela EM-PNPSE no que concerne à problemática do cumprimento dos compromissos de sucesso escolar, como atesta este comentário: “ponto forte: ligação da equipa de missão com as escolas e o retorno de informação relevante (nomeadamente sobre práticas e metas de sucesso) a cada escola”. (R111c2b.)

Aproximadamente 5% dos respondentes que expressaram opinião escrita sobre a dinâmica de trabalho presenciada registaram comentários que evidenciam algum tipo de dificuldades na apropriação e/ou no reconhecimento da importância de conceitos de monitorização recorrendo a dados quantitativos.

Podemos identificar dois tipos de críticas no que concerne à utilização de indicadores quantitativos para reflexão sobre as questões do sucesso/insucesso escolar. A primeira, como se constata seguidamente, está ligada à dificuldade sentida por alguns em decodificar a informação apresentada em gráficos e tabelas: i) “(...) deverá haver alguma preocupação na apresentação de dados estatísticos, não recorrendo à linguagem hermética da estatística”; (R9D1a.) ii) “(...) há discursos e práticas por vezes a precisar de melhor entendimento dos “códigos” e dos discursos: investigadores, equipas operacionais de acompanhamento/monitorização e conhecimento científico das diversas realidades (...)”; (R44D1a.) surgindo, deste modo, a iii) “(...) necessidade de clarificação dos gráficos apresentados”. (R139D1a.) A segunda crítica firma-se na relutância em reconhecer a importância dos dados objetivos de sucesso obtidos e a atingir como passíveis de utilidade nas reflexões que determinarão os percursos de trabalho a delinear. Estas ideias poderão ser inferidas através da observação de comentários como: i) “(...) as retenções são a consequência de uma multiplicidade de questões e não devem (ou não deviam) ser resolvidas por um simulador ou outro recurso qualquer que nos diz quantos alunos podem ficar retidos em cada escola”; (R186D2b.) ii) “(...) a insistência nas metas a alcançar foi exagerada”; (R80D2b. e R81D2b.) a iii) “(...) preocupação excessiva com estatística e resultados do projeto e pouca preocupação em ajudar as escolas a ultrapassar dificuldades”. (R83D2b.)

Em resumo constata-se, por parte de alguns agentes educativos, certo desconforto na leitura de dados estatísticos simples o que torna complexa a interpretação de informações quantitativas relativas ao fenómeno educativo. Esta constatação poderá, quiçá, relacionar-se com a convicção de alguns docentes de que o discurso estatístico não é útil ou compatível com a análise da complexidade do fenómeno educativo quando estritamente encarado como fenómeno baseado em interações sociais capazes de produzir “misteriosos” resultados:

acho que teria sido importante que, ao nível dos resultados do compromisso nacional, o foco não fosse só colocado no cumprimento dos números/taxas do sucesso, mas também em outros aspetos não quantificáveis (melhoria das aprendizagens a vários níveis, entre outras, por vezes pequenas e que nem sempre são suscetíveis de ser medidas ou nem sempre se refletem nos resultados obtidos). (R149D2b.)

Por volta de 2% dos comentários expressaram um claro apreço pelo enfoque dado pelo PNPSE em intervenções e sugestões de trabalho relacionados com a prevenção do insucesso escolar. Neste sentido

que é referido que: i) “considero como pontos fortes, (...) a ação de sensibilização, apresentada pelos formadores, baseada na importância da intervenção preventiva nos anos iniciais de escolaridade”; (R263F1b.) ii) “foi pertinente verificar a importância dada aos compromissos do sucesso escolar a iniciarse desde a Educação Pré-Escolar”; (R98F1a.) iii) “considero bastante relevante o facto de a maioria dos Agrupamentos terem apresentado medidas estratégicas direccionadas ao 1º ciclo, reconhecendo que as dificuldades dos alunos devem ser combatidas logo no início da escolaridade”. (R222F1a.)

Conclui-se destas reflexões o agrado pelo facto do pré-escolar e do 1.º ciclo serem alvo de reflexões e intervenções focadas, dada a importância destes ciclos de aprendizagem na antecipação e consolidação dos processos de conhecimento. O foco claro centrado em medidas preventivas, quer nos anos iniciais de ciclo, quer no pré-escolar, parece ter conduzido as organizações escolares a um rumo que definem de positivo pela “(...) possibilidade de refletir sobre medidas promotoras de sucesso escolar e necessidades de implementação de medidas preventivas para as problemáticas já identificadas”. (R89F1b.)

Sensivelmente 6% dos respondentes expressaram a sua opinião relativamente à implementação e acompanhamento dos planos de ação estratégica no interior da escola. Emergiram duas temáticas relacionadas com este assunto, por um lado o modo como observavam o grau de conhecimento e ação dos agentes educativos no interior da escola na implementação do PAE e, por outro, a ideia de como desejavam o acompanhamento externo realizado pela EM-PNPSE. Do modo como internamente os docentes tinham apropriado as medidas do plano de ação estratégica destacam-se as ideias de que: i) “verificou-se, a meu ver, que a comunicação interna ainda é escassa e muitas das estratégias ficam no âmbito da atuação dos líderes de cada escola/órgãos intermédios. É preciso que os docentes, individual e coletivamente, se apropriem do PNPSE”; (R190E1a.) ii)

o PNPSE tem finalidades, objetivos e metas definidas com preocupação e relevância para o sucesso escolar dos nossos alunos. Todavia, encontra-se pouco disseminado e com participação muito fraca das escolas em geral. Não lhe é dada a devida importância, não sendo estimulado o precioso trabalho de articulação vertical entre as lideranças intermédias e as instituições que poderiam apoiar (ex. CFAE); (R210E1a.)

iii) “(...) o Seminário “obrigou” a uma monitorização intermédia de todas as medidas que estão a ser implementadas e à reflexão no Conselho Pedagógico e a nível dos departamentos curriculares”. (R245E1b.) Relativamente à importância da presença da EM-PNPSE no interior da escola registam-se as seguintes considerações: i)

a vossa presença nos Agrupamentos/ Escolas é essencial, quer no papel de reforço da prática do trabalho partilhado, quer no dar a conhecer a todos os docentes as práticas que estão a ter maior impacto no sucesso, dando-lhes maior confiança em “serem ousados” e em arriscar nas suas estratégias de intervenção; (R219E3d.)

ii) “(...) estes temas [deveriam ser] trabalhados nas escolas por equipas multidisciplinares” (R229E2c.); iii) “(...) gostaria de convidar a equipa a vir à Escola com o objetivo de alteração de mentalidades” (R235E3d.) e, por fim, deveria ser feita iv)

a realização de um Seminário em cada Agrupamento, porque é sempre importante e valioso, os colegas ouvirem de outras vozes novas práticas curriculares e organizacionais, assim como, compreenderem a necessidade de cumprirem o estipulado nos planos (...), com vista não só ao sucesso educativo, mas também à melhoria das aprendizagens. (R92E2c.d.)

Deduz-se, assim, a partir das reflexões deixadas pelos respondentes haver uma perceção de que é necessário aprofundar o envolvimento dos docentes no conhecimento e aplicação das medidas dos PAE por forma a que os objetivos de melhoria das práticas educativas sejam alcançados para se potenciar um maior sucesso educativo. No sentido de se alcançar um maior envolvimento dos atores educativos em práticas de colaboração comprometida, para além de uma melhor comunicação no interior da organização escolar, é também apontada como determinante a presença regular dos membros da EM-PNPSE que, através de um trabalho de proximidade, poderiam confirmar a utilidade das práticas em curso, bem como sugerir a melhoria das mesmas, uma vez que continua sendo afirmado como desejo “(...) que a prática das Escolas fosse adequada à realidade dos Planos Estratégicos aprovados”. (R151E3d.)



Cerca de 12% dos respondentes que deixaram comentários registaram expressamente a necessidade de um maior número de seminários regionais. Várias são as razões enumeradas para este apelo: i) “(...) face ao envolvimento e aos resultados alcançados, sou de opinião que a experiência deve ser novamente repetida. São evidentes e claros os ganhos obtidos”; (R43B1a.) continuar ii) “(...) a fomentar a reflexão sobre a educação”; (R69B1b.) considerando-se a necessidade de iii) “(...) repetição deste tipo de iniciativas”; (R94B2) sugerindo-se iv) “mais ações nesta área”; (R215B2) para v) “(...) partilhar e replicar práticas educativas”; (R117B1a.) até porque vi) “(...) matéria tão relevante não se pode confinar a 4 horas”; (R265B1) sendo vii) “muito importante a partilha e o *feedback* da equipa do PNPSE”. (R2B1b.)

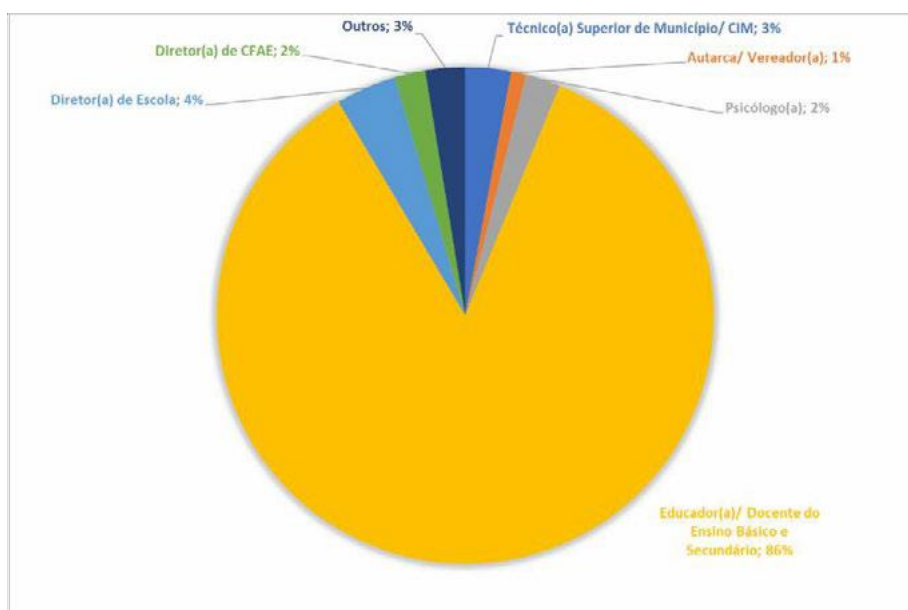
Quanto aos períodos de realização de seminários regionais surgiram sugestões para os promover: i) “regular e recorrentemente”; (R23B2) ii) “(...) numa maior (...) frequência [para este] tipo de iniciativas”; (R35B2) iii) “de novo durante o 2.º período de forma a ajudar as escolas na monitorização do seu trabalho”; (R51B2a.) iv) “no início do ano letivo deveria haver um Seminário para permitir uma visão geral do funcionamento dos planos e um ajustamento ao novo ano letivo”. (R164B2b.)

Parece evidente a vontade dos respondentes na existência de encontros periódicos que estimulem pontos de situação e reflexão sobre as questões teóricas e práticas da educação e lancem novos olhares sobre o trabalho realizado e a realizar nas escolas. Seja pela utilidade percebida nos temas conjuntamente abordados, ou por alguma “solidão” sentida pelos atores educativos quando imersos na práxis pedagógica e organizacional escolar, fica bem expressa a necessidade destes seminários no comentário “Bom trabalho e “apareçam” mais vezes”. (R212B2)

### Seminários Nacionais PNPSE

Realizaram-se dois Seminários Nacionais PNPSE ambos versando o tema *A Vez e a Voz das Comunidades Educativas*, tendo como objetivos mostrar práticas pedagógicas relevantes, fundamentadas cientificamente, nas quais se pretendeu revelar um pouco do que acontece nas salas de aula tendo os alunos em palco a desempenhar tarefas e a dar testemunhos. O I Seminário Nacional PNPSE foi realizado a 26 de junho de 2017 na Exponor, em Matosinhos. O II Seminário Nacional PNPSE foi realizado a 4 de julho de 2018 no Centro Cultural e de Congressos em Aveiro. Os participantes de ambos os eventos foram convidados a avaliar a qualidade das várias apresentações através de questionários onli-ne que obtiveram 613 respostas, dos mais de 2000 participantes.

Figura 26. Atividade profissional e cargos desempenhados pelos respondentes (n=613)



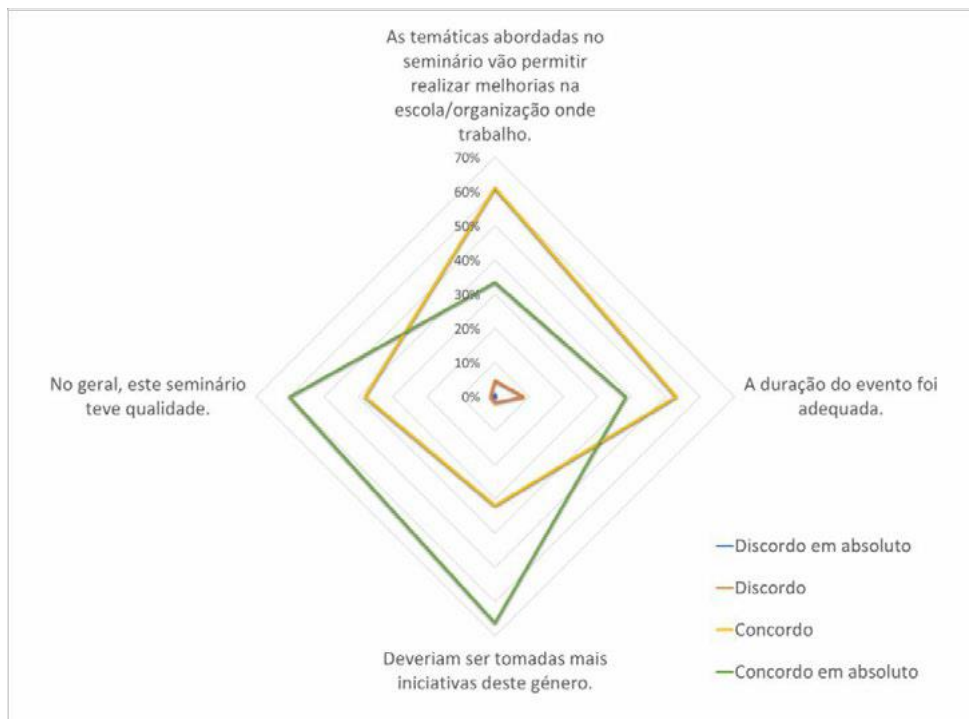
Fonte: PNPSE

As comunidades educativas de Portugal Continental fizeram-se representar através das presenças de elementos das Escolas (professores, educadores e diretores de escolas, diretores de CFAE e paradocentes), Município, CIM e AM (autarcas, técnicos superiores dos Municípios e das CIM/AM e técnicos das equipas multidisciplinares), como observado na figura 26.

Estes eventos mostraram nos vários painéis experiências de práticas pedagógicas de leitura e escrita, matemática e do ensino experimental das ciências nos primeiros anos do ensino básico, bem como experiências de liberdade organizacional e curricular e o contributo da formação contínua de professores para o sucesso educativo. Também aspetos relacionados com a emergência de territorialização de políticas educativas foram alvo de abordagens em debates. Neste sentido os encontros deram sempre voz às autarquias que apostam, em conjunto com as escolas da sua região, em intervenções de parceria. O I e II Seminário Nacional PNPSE poderão ser observados em suporte vídeo, respetivamente em <https://pnpse.min-educ.pt/node/35> e em <https://pnpse.min-educ.pt/node/78>.

Dos resultados dos questionários *on-line* de avaliação dos eventos, já anteriormente mencionados, recolheram-se as informações que a seguir se apresentam relacionadas com a organização, temáticas e qualidade geral percecionadas.

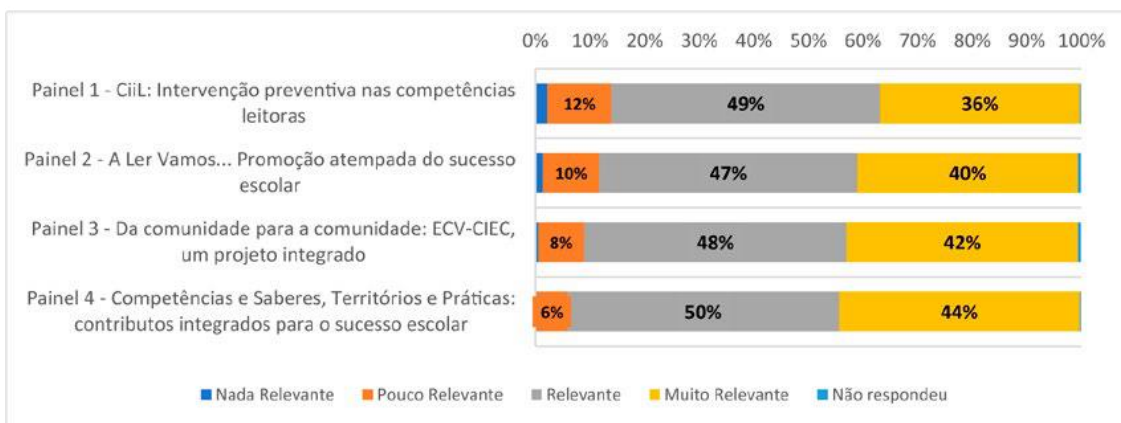
**Figura 27. Perceção dos participantes quanto à importância das temáticas abordadas, qualidade, e organização do Seminários Nacionais PNPSE**



Fonte: PNPSE

Na figura 27 apresentam-se as percepções dos respondentes (n=613), avaliadas em escala de Likert de 4 itens, na qual o valor mínimo é referente à proposição “discordo em absoluto” e o máximo a “concordo em absoluto”. Aqui se constata que que as temáticas abordadas, a qualidade geral e a necessidade de mais eventos deste tipo obtiveram a concordância e a concordância absoluta da esmagadora maioria dos respondentes (cerca de 90%). A duração do evento foi ainda avaliada positivamente por uma maioria expressiva dos presentes.

**Figura 28. Grau de relevância dos painéis para a prática profissional dos participantes no I Seminário Nacional PNPSE (n=359)**



Fonte: PNPSE

**Figura 29. Grau de relevância dos painéis para a prática profissional dos participantes no II Seminário Nacional PNPSE (n=254)**



Fonte: PNPSE

A avaliação observada nas figuras 28 e 29 indica que as temáticas abordadas nos diferentes painéis foram relevantes e muito relevantes para a melhoria das práticas pedagógicas da esmagadora maioria dos respondentes, situando-se, nestes dois últimos itens da escala cerca de 85% a 95% das respostas.

Dos comentários escritos registados nos questionários *on-line* de avaliação dos seminários regista-se: i) o apreço pelo envolvimento direto dos alunos nas demonstrações apresentadas em palco já que há referências a apreciações muito positivas devido ao “(...) facto de os alunos terem sido “os donos do palco”, mostrando a aquisição efetiva de aprendizagens significativas”, bem como “(...) a participação de alunos e respetivos docentes na apresentação dos respetivos projetos inovadores e criativos tornou bastante mais atrativos os painéis, despertando maior interesse na audiência”; ii) que as temáticas abordadas permitiram alguma transferência das experiências para outros ciclos de ensino, já que “como Coordenadora do Departamento de Línguas encontrei no Seminário algumas atividades que poderão ser adaptadas para o 3.º ciclo e também me permitiu começar a pensar em diversas atividades para promover a articulação entre ciclos”; iii) a vontade de que a realização destes tipos de encontros pudessem ocorrer noutros pontos do território para maior acesso de docentes de outras regiões, por forma a “(...) mais docentes participarem e tomarem consciência da mudança (...)” uma vez que é considerado “urgente que grande parte da informação aqui colhida seja replicada a toda a comunidade educativa”; iv) que

a relevância destes eventos prende-se com a importância de “(...) dar visibilidade aos projetos que se desenvolvem nas escolas; valorizar a escola pública; estreitar a relação e o conhecimento entre a escola/universidade (enquanto centro de investigação e formação) e os órgãos de decisão”.

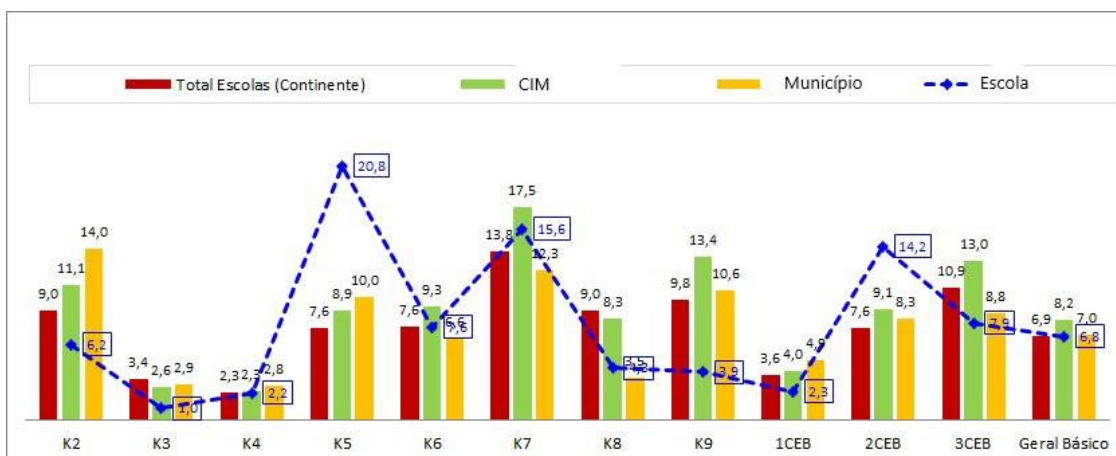
#### 4.2 Instrumentos de apoio à monitorização

Na plataforma PNPSE, concebida para o registo das medidas de promoção de sucesso dos PAE, foi criada uma ligação para a monitorização dos resultados escolares 2016-2018. Esta plataforma serve para a recolha de dados, para o cálculo das taxas de retenção, por ano de escolaridade, da percentagem de alunos com sucesso pleno, bem como da qualidade das aprendizagens a Português, nos dois primeiros anos do Ensino Básico, pela recolha das menções bom e muito bom.

Ainda no âmbito do acompanhamento e monitorização às escolas, foram criados dois instrumentos doravante designados de simuladores que a seguir se apresentam. Os simuladores aqui descritos são dispositivos associados a novas formas de definição informada de política educativa local, apoiada em indicadores constantemente reinterpretados e que implicam escolhas sobre as medidas educativas e normas associadas a boas práticas. São compatíveis com políticas públicas de educação de liberdade organizacional e de gestão curricular, de autoavaliação e prestação de contas e que fomentam a apropriação de culturas escolares de (auto)regulação colaborativa, a participação escolar informada e alargada, o escrutínio aberto das soluções organizativas e de gestão pedagógica tomadas. Tomam como unidades de observação a Escola, no primeiro caso, e, no segundo caso, a turma, e requerem o conhecimento e definição local de aspetos cruciais, nomeadamente: Quem, na Escola, sabe ao certo o compromisso a inscrever para cada um dos anos de escolaridade no que respeita aos resultados escolares a alcançar? Mereceu o assunto agendamento, tempo de reflexão e discussão no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral para a definição da estratégia e orientações a seguir nos Conselhos de Departamento e nos Conselhos de Docentes e de Turma? Como fomentar uma cultura institucional escolar de compromisso e tornar natural o exercício de cada Escola inscrever o seu próprio compromisso de progresso e melhoria escolar para um determinado período temporal face aos compromissos educacionais do país?

O *Simulador de Resultados e Projeção de Compromissos - PNPSE*, foi o primeiro a ser criado e disponibilizado às escolas enquanto instrumento para a sua autorregulação, com base nos dados exportados pelas escolas para a MISI.

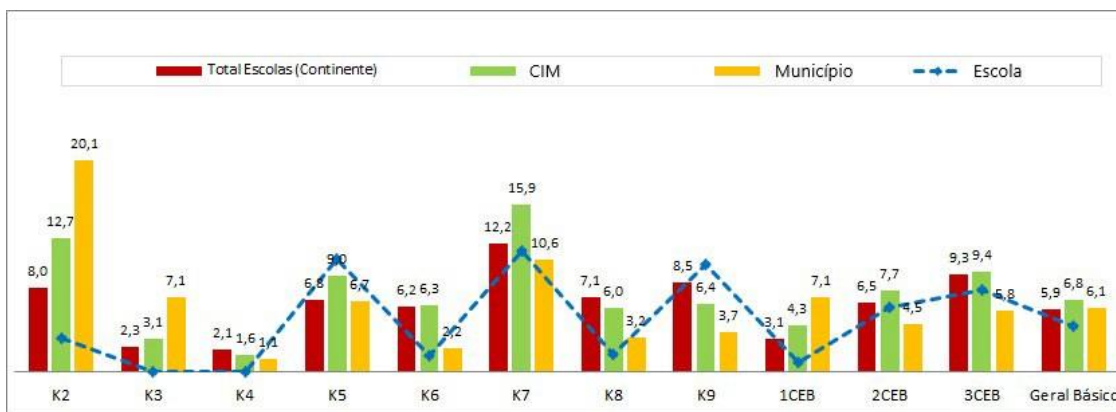
Figura 30. Histórico de retenção do biénio 2014-2016 de uma Escola PNPSE



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Cada Escola pode de uma forma simples consultar as taxas de retenção do biénio 2014-2016 (figura 30) e as do ano letivo 2016/17 (figura 31).

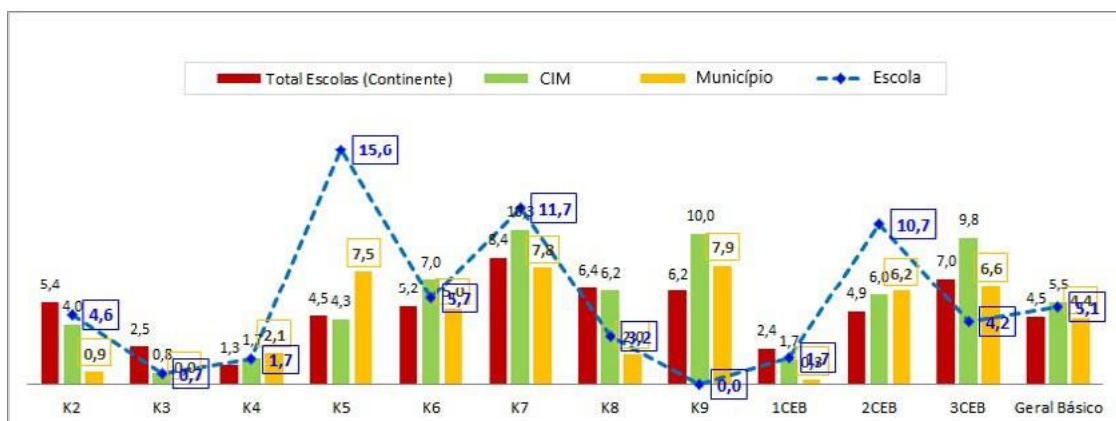
**Figura 31. Retenção do ano 2016/17 de uma Escola PNPSE**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Para além das informações anteriormente referidas, o simulador projeta as taxas mínimas de transição expectáveis para o ano letivo 2017/18 (figura 32), tendo em conta o compromisso de redução de 25% no biénio 2016-2018.

**Figura 32. Projeção do compromisso mínimo espectável de transição para 2017/18 de uma Escola PNPSE, tendo em conta a redução de 25% relativamente ao histórico**



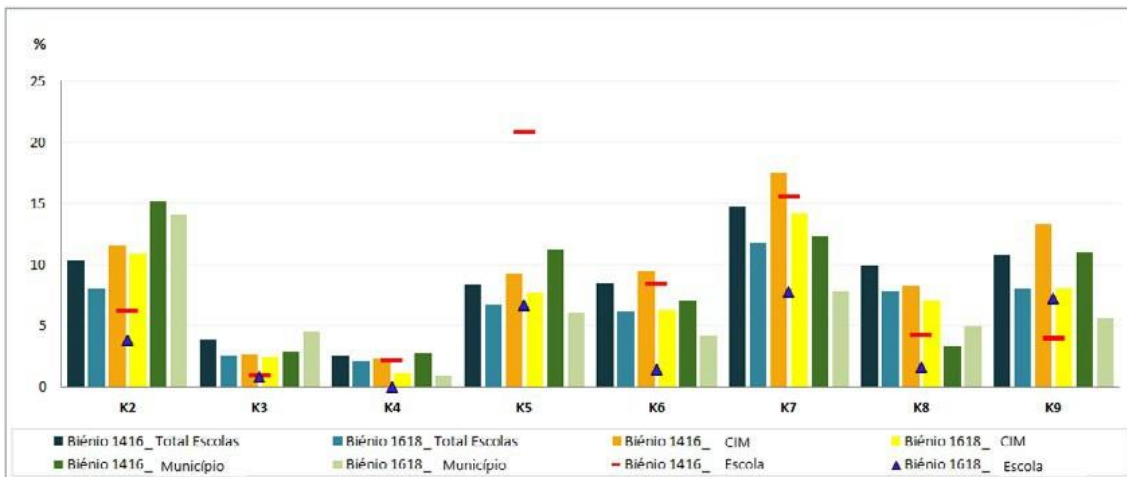
Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

As informações constantes em cada gráfico apresentam comparativamente, para cada ano de escolaridade até ao 9.º ano, as taxas de retenção das Escolas do continente, da Nomenclatura das Unidades Territoriais (NUT III), da CIM/AM, do Município e da Escola para que cada comunidade escolar possa dispor, de um modo contextualizado, de processos autorreguladores propiciadores de tomadas de decisão informadas.

No final ano letivo 2017/18, o *Simulador de Resultados e Projeção de Compromissos* foi atualizado permitindo às escolas conhecer os ganhos na transição em a cada ano curricular e projetando uma meta para o ano letivo 2018/19, e desta forma contribuir para o cumprimento dos objetivos educacionais do Programa do XXI Governo Constitucional, nomeadamente o de reduzir para metade o insucesso escolar no Ensino Básico.

A figura 33, extraída do referido Simulador, mostra como, na comparação entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018, a Escola acima tomada como exemplo reduziu a retenção em todos os anos do ensino básico, com exceção do 9.º ano de escolaridade, e de forma muito significativa nos 5.º, 6.º e 7.º anos.

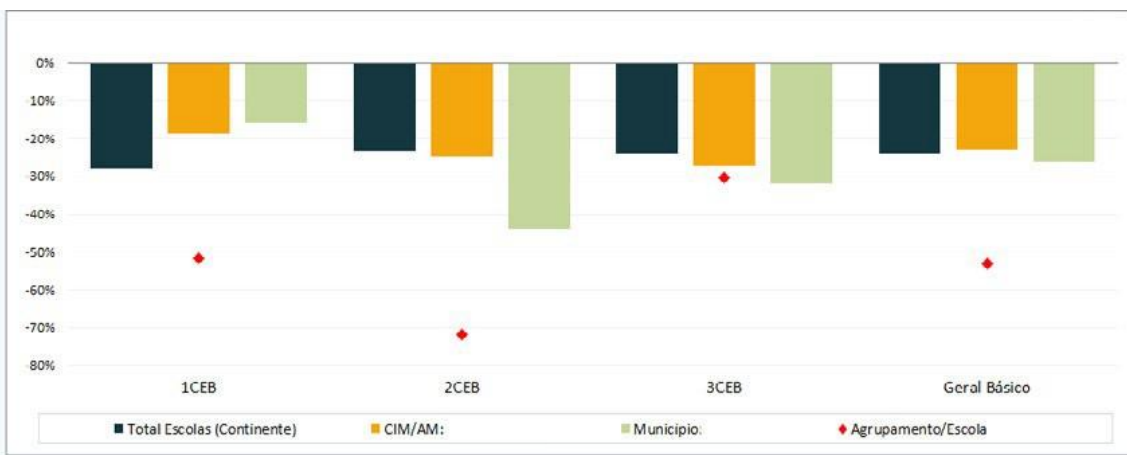
**Figura 33. Evolução da taxa de retenção por ano de escolaridade entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018 de uma Escola PNPSE**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Num segundo gráfico (figura 34) a Escola tem informação semelhante, mas por ciclos de ensino e no básico em geral.

**Figura 34. Evolução da taxa de retenção por ciclo de ensino entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018 de uma Escola PNPSE**

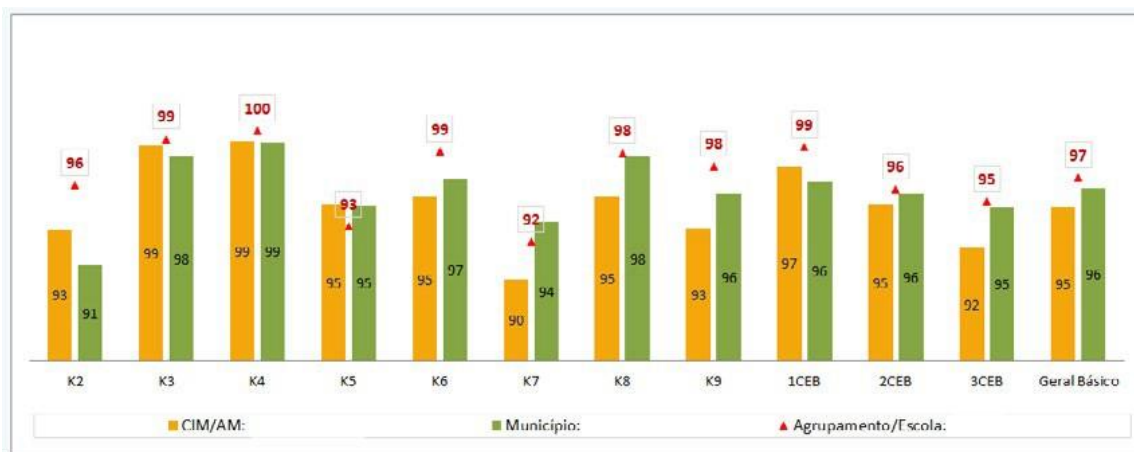


Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

O último gráfico deste simulador (figura 35) apresenta, então, uma projeção do compromisso mínimo de transição por ano de escolaridade e por ciclo de ensino para o ano letivo 2018/19.



**Figura 35. Projeção do compromisso mínimo espectável de transição para 2018/19 de uma Escola PNPSE**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

O segundo simulador PNPSE disponibilizado às Escolas, designado *Simulador de Projeção Contextualizada à Turma*, tem como objetivo dar a conhecer, em cada turma e ano de escolaridade, o peso dos fatores preditores de sucesso/insucesso escolar, nomeadamente os referentes ao capital cultural e social das famílias. Mais do que a projeção de um valor de retenção, ou de transição, que é expectável alcançar no final de um determinado período temporal, a questão essencial reside no modo como fazer refletir esse compromisso de ano de escolaridade em cada um dos grupos-turma desse ano, sobretudo, quando é conhecida a importância da estrutura composicional da turma no seu desempenho escolar e as disparidades composicionais entre as turmas em cada Escola continuam a ser a tônica dominante da matriz organizativa.

Mas se assim é, o que é então expectável alcançar tendo em conta a situação de partida e configuração contextual de cada um dos grupos-turma no quadro do compromisso de transição projetado para o ano de escolaridade? É razoável pedir o mesmo a todas as turmas da Escola desse mesmo ano curricular, ou é de esperar algo menos de algumas e algo mais de outras tendo em conta as suas assimetrias e desigualdades composicionais de contexto? Mas se existem disparidades entre as turmas da Escola como se distribuem os recursos docentes e paradocentes em cada uma delas? Na base de um critério de repartição por igual ou segundo outros critérios? Qual o esforço e incremento mínimos de melhoria que é aceitável definir para cada um dos grupos-turma de modo a observar condições mínimas de equidade e justiça educativas? E quanto ao processo de monitorização e regulação: estão ou não claramente identificadas as áreas prioritárias de intervenção no grupo-turma e as soluções operacionais pedagógicas propostas baseadas nessas áreas prioritárias de intervenção? São discutidas as metodologias a adotar, modalidades de intervenção e de organização de alunos e docentes? Estão bem explicitadas e conhecidas de todos os membros do Conselho de Docentes/Turma as mudanças esperadas para cada prioridade de intervenção pedagógica e os objetivos e metas de desempenho que se pretendem alcançar? São definidos indicadores de resultado e de impacto apropriados para medir as mudanças esperadas? Está definido como será assegurado o acompanhamento do plano de ação (quem, quando, com que meios...)?

Ao modelo infra apresentado está subjacente a intencionalidade de induzir a reflexão e discussão sobre processos e práticas colaborativas docentes no seio dos Conselhos de Docentes/Turma e dos Departamentos, num exercício de liberdade pedagógica, próprio e indispensável a qualquer processo de organização escolar de afirmação e desenvolvimento organizacional e curricular da Escola.

A criação de um score contextual da turma – um índice compósito determinado pelas características composicionais das turmas e decorrente dos modos como um conjunto de atributos dos alunos que as compõem e nelas se apresentam distribuídos – introduz novas dimensões de análise na esfera da



organização escolar, ao deixar visíveis disparidades intraescola (entre as estruturas composicionais das turmas) e abrir espaço a um maior escrutínio sobre critérios de constituição, estimativa de referentes mínimos de sucesso escolar, esforço acrescido em horas de apoio educativo, modalidades organizativas e de desenvolvimento do currículo, monitorização e avaliação da adequação das soluções adotadas, trabalho de equipa entre docentes e paraprofessores, práticas de regulação colaborativa e de autorregulação.

A naturalização do modelo dependerá em grande parte da sua versatilidade, facilidade aplicativa e reconhecimento da sua mais-valia em termos de equidade e justiça educativas para alunos e professores, mas também na capacidade de induzir, sobretudo, nos Conselhos de Docentes e de Turma e nos Conselhos de Departamento, o debate pedagógico sobre as práticas curriculares e dinâmicas pedagógicas, ou seja, sobre os modos de acesso, apropriação, interação e contextualização do currículo pelos alunos.

O score contextual da turma, enquanto algoritmo, é suportado na intensidade e sentido correlativos entre cada um dos diversos fatores de contexto da turma e as variáveis resultado (desempenho académico, por exemplo), conjugado com o zscore de cada um desses fatores contextuais nessa turma no quadro do universo das turmas em análise. Simbolicamente:

$$\sum_{i=1}^n wz \Leftrightarrow S$$

e em que:

w corresponde ao peso relativo da intensidade e sentido da correlação entre  $X_i$  e  $Y_i$  no universo das unidades de observação (turmas) em análise, sendo X cada uma das variáveis de contexto (explicativas) que integram a estrutura composicional da turma e Y a variável ou variáveis resultado (explicada);

z é indicativo do quão uma medida se afasta da média em termos de desvios padrão, traduzindo a posição relativa da turma em cada variável explicativa ( $X_i$ ) na distribuição de média 0 e desvio padrão 1, ou seja, apurando o valor standardizado de cada turma no universo das turmas em cada uma das variáveis em análise;

S (score contextual) é obtido através da ordem percentual do valor ( $\sum wz$ ) da turma (i) no universo

(n) das turmas de referência, tendo-se optado por questões de facilidade de visualização gráfica pela sua representação numa escala de 0 a 100.

O score contextual da turma corresponde, assim, à conversão em ordem percentual dos valores resultantes do somatório do produto do peso relativo de cada variável tendo em conta a sua intensidade e sentido correlativos pelo zscore da turma nessa variável. Turmas com scores mais baixos traduzem situações de maior adversidade de contexto e, conseqüentemente, com estruturas composicionais tendencialmente mais desfavorecidas em termos escolares; turmas com scores mais elevados, configurações composicionais contextualmente mais favorecidas.

**Tabela 17. Estrutura composicional da turma no contexto da Escola, Município, CIM/AM e Continente,**

Turma	Nº de Alunos da Turma	%Alunos				Idade Média por Turma	% Mães com Ensino Superior	% Mães com 1º Ciclo ou menos	Habilitação Média Mães (em anos)	% Global de Positivas 1ºP	Qualidade do Sucesso 1ºP (critério 1: %Níveis ≥ 4)	Qualidade do Sucesso 1ºP (critério 2: Média Geral Disciplinas)
		%Alunos NEE	%Alunos Reduz	%Alunos ASE A	%Alunos sem ASE							
7ª A	19	0,0	0,0	5,3	15,8	12,7	68,4	0,0	14,8	97	72	3,9
7ª B	20	0,0	0,0	20,0	15,0	12,9	25,0	0,0	10,7	81	36	3,2
7ª C	17	0,0	0,0	17,6	11,8	13,3	0,0	11,8	9,1	60	17	2,8
7ª D	17	0,0	0,0	23,5	11,8	12,9	23,5	0,0	12,6	87	33	3,2
Média UO	18,3	0,0	0,0	16,6	13,6	12,9	29,2	2,9	11,8	81,2	39,5	3,3
Média Município	17,1	3,0	3,0	21,8	19,6	12,9	16,8	3,9	10,8	79,5	36,3	3,2
Média CIM/AM	19,2	9,3	8,3	24,4	17,8	12,7	17,5	5,0	10,8	77,9	33,2	3,2
P20	19,0	0,0	0,0	10,7	8,7	12,2	5,0	0,0	8,9	69,0	20,7	2,9
P40	20,0	5,6	0,0	18,5	14,3	12,4	12,0	4,0	10,2	76,4	28,6	3,1
P60	22,0	10,0	4,8	25,0	19,2	12,5	20,0	7,1	11,2	82,1	36,0	3,2
P80	26,0	15,0	10,0	35,3	26,1	12,8	32,0	13,0	12,4	88,6	45,9	3,4

Os dados exibidos na tabela 17 mostram as características composicionais e de contexto das turmas K7 de uma dada escola com base em sete variáveis, as quais podem ser agrupadas em quatro dimensões: tamanho da turma, situação de aprendizagem, desvio etário (idade) e contexto socioeconómico e cultural familiar. A representação nas turmas está descrita estatisticamente através do número de casos, frequências relativas percentuais (densidades relativas) e médias estatísticas, sendo possível a comparação da posição relativa da turma em cada variável face à média da escola, do Município e da CIM/AM. São também apresentados por variável os valores dos percentis 20, 40, 60 e 80 tomando por referência o universo das turmas K7 do país (continente) e permitindo, assim, situar cada uma das turmas da escola no respetivo quintil face às turmas do país. Observando as distribuições depreende-se, por exemplo, que a eventual vantagem em termos do número de alunos do 7.º C, decorrente dos seus 17 alunos face aos 19 alunos do 7.º A, deixa de ter provavelmente relevância pelos impactos na estrutura composicional dessas turmas das diferentes densidades de alunos economicamente carenciados e não carenciados e com diferente capital cultural/escolar das famílias, com históricos escolares nada semelhantes e que as manifestas diferenças médias etárias sugerem.

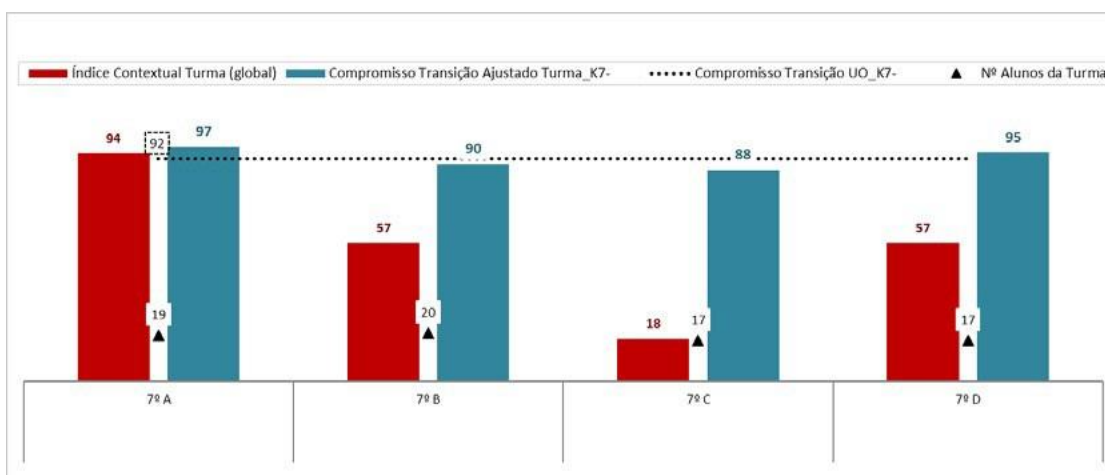
A posição confortável dos 7.ºC no primeiro quintil na variável ‘tamanho da turma’, colocando-a entre os 20% das turmas do país com menos alunos, é totalmente contrariada nas restantes variáveis ao ocupar posições nos quintis inferiores (1.º e 2.º) nas que se correlacionam positivamente com a qualidade do desempenho escolar. Com o 7.ºA, a situação inverte-se; a desvantagem que possa ter pelo maior número de alunos é largamente compensada pelas suas características composicionais nas restantes variáveis. Os scores contextuais de 18 e 94 pontos registados pelo 7.ºC e pelo 7.ºA, respetivamente, evidenciam as diferenças entre ambas as turmas do Agrupamento nas suas condicionantes composicionais de contexto.

Tabela 18. Índice contextual e ajustamento à turma do compromisso global da Escola

Turma	Índice Contextual Turma (global)	Compromisso Transição UO_K7-1718	Compromisso Transição Ajustado Turma_K7-1718	Nº Alunos da Turma
7º A	94	92	97	19
7º B	57	92	90	20
7º C	18	92	88	17
7º D	57	92	95	17
Média UO	57	92	92	18
Desvpad UO	31	0	4	2
Cv% UO	55%	0%	5%	8%
Média Município	41	92		17
Média CIM	42	89		19
Média Nacional	50	92		22

Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Figura 36. Projeção contextualizada por turma do respetivo compromisso mínimo de transição K7 em 2017/18



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Na figura 36 estão indicados os *scores* contextuais, os valores de projeção dos compromissos mínimos de transição da Escola e o respetivo reajustamento para cada uma das turmas. Uma elevada amplitude entre os *scores* contextuais das turmas e uma margem de crescimento potencial da taxa de transição também relativamente elevada, projetam reajustamentos com diferenciais significativos nos valores mínimos expectáveis de transição entre as turmas. Face ao valor de projeção do compromisso da Escola de 92% para o 7.º ano de escolaridade, a turma com o *score* contextual mais elevado vê ampliado o seu compromisso de transição para um mínimo de 97%, ou seja, em mais 5 pontos percentuais que a média da Escola, enquanto que o 7.ºC, com um *score* de apenas 18 pontos, vê reduzido o seu mínimo de transição para 88%.

Importa sublinhar que o que está em causa não é fixar valores diferenciados para as turmas de uma mesma Escola mantendo-as reféns dos valores projetados. Pelo contrário, as projeções estabelecem apenas referentes mínimos de orientação para todas as turmas de um determinado universo de análise, sendo sempre desejável que cada uma das turmas alcance níveis máximos de aprendizagem e de transição, ou pelo menos, supere largamente esses mínimos. Se as turmas registam diferenças entre si nos seus *scores* contextuais, é porque pelo menos algumas das variáveis de contexto que as caracterizam continuam a registar diferentes intensidades e sentidos correlativos com o desempenho escolar dos alunos e uma desigual distribuição nas turmas de cada Escola. Se assim não fosse, os *scores* contextuais não apresentavam diferenças significativas entre si, nem entre as turmas de uma mesma Escola nem das várias Escolas. Daí o sentido de equidade e justiça educativas que o modelo pretende inscrever, quer pela informação que disponibiliza às estruturas escolares e atores educativos e pelas possibilidades que abre de escrutínio dos critérios e opções de organização escolar e das práticas curriculares, quer pelas oportunidades de desenvolvimento de práticas escolares de regulação colaborativa e de autorregulação.



## Capítulo V

# Resultados

## 5. Resultados

Os resultados apresentados referem-se aos obtidos no biénio 2016-2018, período de aplicação dos planos de ação estratégica das Escolas cujas intervenções específicas e inovadoras tiveram enquadramento para efeitos de financiamento no Programa Operacional Capital Humano, Eixo Prioritário 4, nos termos e condições do AVISO n.º POCH-67-2017-01 “Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar”.

Os resultados exibidos dizem respeito à rede de Escolas PNPSE constituída a partir de julho de 2016. Integra as 663 Escolas que aderiram à implementação do plano de ação estratégica para a promoção do sucesso escolar no âmbito da Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016 e no quadro dos princípios orientadores constantes do Edital PNPSE de 17 de junho de 2016. Na apresentação dos dados é feita a distinção entre Escolas PNPSE que aplicaram medidas PAEKi e as restantes Escolas, que pela sua circunstância ou opção não aplicaram medidas PAE no ano ou anos curriculares em análise. Na comparação dos resultados são usados os dados do biénio precedente (2014-2016).

### 5.1 Melhoria do sucesso escolar, da equidade educativa e dos ganhos de eficiência

#### Menos 30 000 alunos retidos na rede de Escolas PNPSE

Os dados de recenseamento apresentados na tabela dizem apenas respeito aos alunos da rede de Escolas PNPSE que foram beneficiários direta ou indiretamente da aplicação, no ano curricular (Ki) que frequentam, de medidas de promoção de sucesso educativo no âmbito do plano de ação estratégica da sua escola.

**Tabela 19. Diminuição de alunos retidos entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018 nas Escolas com PAEKi**

Alunos de Escolas PNPSE abrangidos por medidas PAEKi		Biénio 2014-2016	Biénio 2016-2018	Diferencial entre os biénios	Taxa de variação
<b>Ensino Básico</b>	Alunos recenseados	1 083 727	1 054 300	-29 427	-3%
	Alunos retidos	81 133	56 363	-24 770	-31%
<b>Ensino Secundário</b>	Alunos recenseados	219 177	187 051	-32 126	-15%
	Alunos retidos	37 929	32 036	-5 893	-16%
<b>Total</b>	Alunos recenseados	1 302 904	1 241 351	-61 553	-5%
	Alunos retidos	119 062	88 399	-30 663	-26%

Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Os dados da tabela 19 mostram uma diminuição do número de alunos retidos superior a 30000 alunos no biénio 2016-2018 comparativamente ao biénio anterior. Na globalidade dos ensinos básico e secundário, para uma quebra de cerca de 5% da população escolar nestes níveis de ensino, observa-se uma taxa de variação de -26% dos alunos retidos e a expressão muito significativa alcançada de -31% no ensino básico para uma variação relativa de população escolar de apenas -3%.

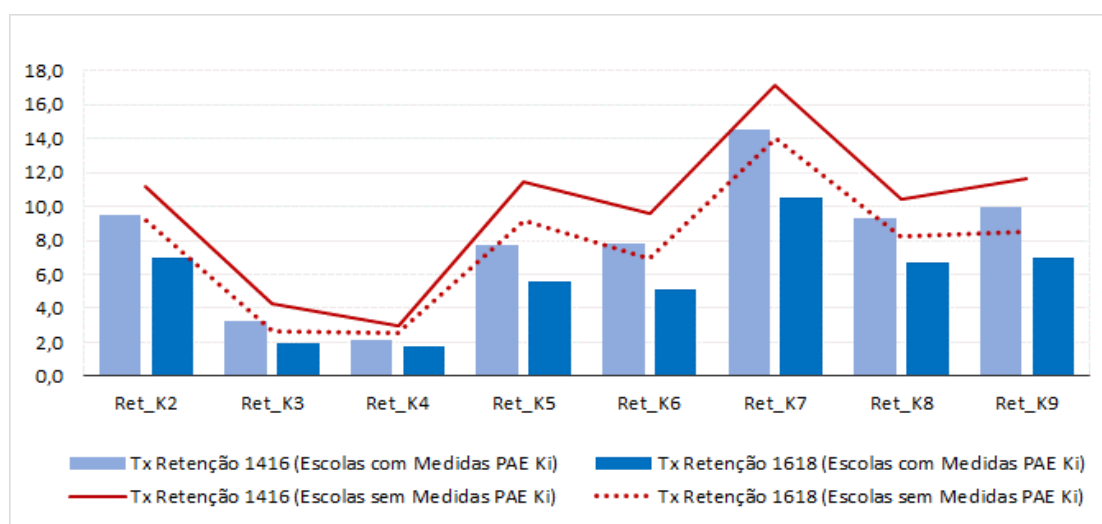
#### Redução das taxas de retenção em 31% no Ensino Básico

A figura 36 mostra a evolução das taxas de retenção entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018 nas Escolas PNPSE que aplicaram medidas PAE num determinado ano curricular assim como as Escolas que não aplicaram medidas nesses anos de escolaridade.

As Escolas com medidas PAEKi, tal como as restantes Escolas, partiram de taxas de retenção, no biénio 2014-2016, em média bastante diferenciadas sendo superiores as taxas de retenção destas últimas. De facto, como observado na figura 36, na comparação dos biénios as Escolas sem medidas PAEKi apresentavam taxas de retenção superiores às Escolas com medidas PAEKi em todos os anos curriculares. Esta realidade diferenciada como ponto de partida dos resultados da retenção entre as Escolas permitiria, teoricamente, uma menor folga na diminuição da retenção das primeiras uma vez que as mesmas, na esmagadora maioria dos anos de escolaridade, já apresentavam valores inferiores a 10% e em alguns casos bastante residuais.

Os dados refletidos na figura 36 registam uma redução das taxas de retenção, entre os biénios, em todos os ciclos do Ensino Básico e em cada um dos seus anos de escolaridade, tanto nas Escolas com medidas PAEKi, quanto nas restantes Escolas. Verifica-se que, apesar da margem de progressão na diminuição da retenção ser mais curta nas Escolas com medidas PAEKi, e por isso, implicando um esforço acrescido de superação de problemáticas de elevada complexidade relacionadas com os fatores característicos do insucesso escolar, as Escolas que aplicaram medidas PAE nesses anos curriculares conseguiram uma redução das taxas de retenção no Ensino Básico de 29%.

**Figura 37. Evolução da retenção por ano de escolaridade do Ensino Básico entre biénios 2014-2016 e 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

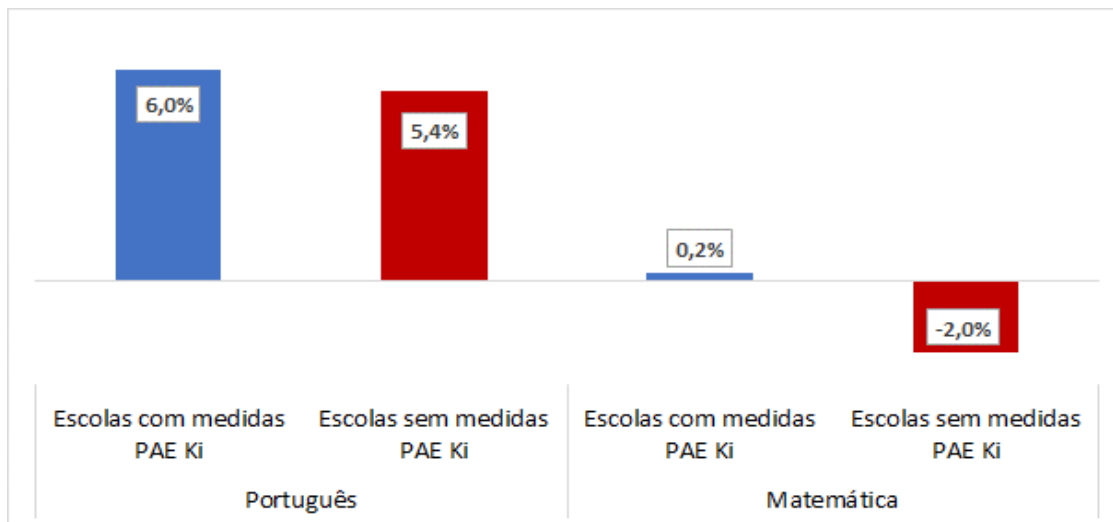
Analisando em pormenor os resultados obtidos pelas Escolas com medidas PAEKi, de acordo com o observado na figura 37, ressalta que apenas o 7.º ano de escolaridade, apesar de apresentar a maior descida nas taxas de retenção no biénio 2016-2018 face a 2014-2016, surge como o único ano curricular em que a taxa de insucesso é ainda ligeiramente superior a 10%.

A diminuição da taxa de retenção verificada em praticamente todos os anos de escolaridade do Ensino Básico na diferença dos biénios, permite interpretações que valem a pena realçar quanto à questão do “facilitismo” versus “exigência” como causa dos ganhos alcançados. Quando se analisam as reduções das taxas de retenção nos anos terminais de ciclo verifica-se que aquela que surge com menor expressão é a relativa ao 4.º ano de escolaridade, enquanto que a referente ao 9.º ano, alvo de escrutínio e regulação externa por via da obrigatoriedade de realização pelos alunos dos exames nacionais, apresenta a maior diferença na redução das taxas de retenção comparativamente aos resultados não apenas de 4.º ano, mas também face aos resultados do 6.º ano de escolaridade. O facto do 4.º e 6.º anos não estarem sujeitos a avaliação externa e, mesmo assim, obterem menores ganhos na redução das taxas de retenção face à redução alcançada no 9.º ano de escolaridade, permite admitir que estes resultados não indiciam um maior facilitismo dos processos avaliativos das escolas. A triangulação destes dados com os que

se obtêm nas provas finais nacionais de 9.º ano confirmam a existência da melhoria da qualidade das aprendizagens das Escolas com medidas PAEki, conforme observado na figura

37. De facto, aqui se demonstra, através do índice de declividade tendencial em relação à média da série temporal (quadriénio 2014/15 a 2017/18), que a projeção tendencial no último ano da série supera em 6% o valor médio da série, no caso da disciplina de Português e não decresce no caso da Matemática, ao contrário das Escolas que não aplicaram medidas PAEki que decresce 2% na qualidade das aprendizagens nesta última disciplina.

**Figura 38. Índice tendencial da qualidade das aprendizagens no Ensino Básico medido através de prova final nacional de 9.º ano a Português e Matemática em 2017/18**



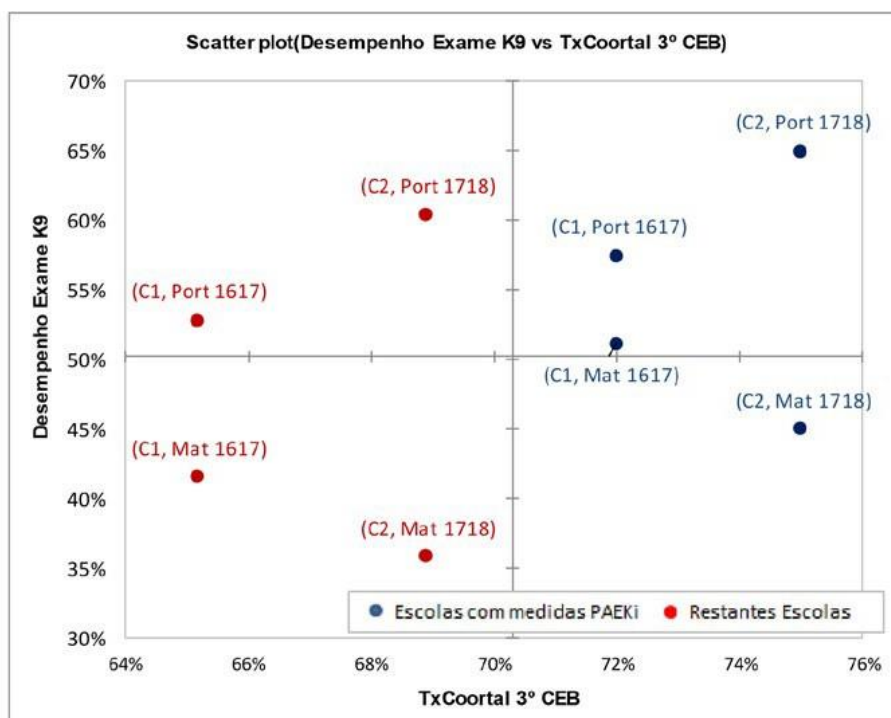
Fonte de dados: IAVE | Fonte: PNPSE

Observou-se, na figura 37, uma redução acentuada das taxas de retenção das Escolas com e sem medidas PAEki. Da análise da figura 38 ressalta que as Escolas que aplicaram medidas PAE no 9.º ano de escolaridade conseguiram, nos resultados de exame a Português e a Matemática, no ano letivo 2017/18, superar o valor médio da série do quadriénio 2014/15 a 2017/18.

Procura-se agora, através da figura 39, perceber o modo como se comportaram as Escolas com medidas PAEki, por comparação com as restantes Escolas, no que se refere à relação entre a qualidade dos resultados obtidos nas provas finais nacionais de Português e Matemática, nos anos letivos 2016/17 e 2017/18, e a capacidade de sobrevivência escolar dos alunos, medida através da taxa coortal bruta relativa ao 3.º ciclo.



**Figura 39. Relação entre a sobrevivência escolar no 3.º ciclo (taxa coortal bruta) e a qualidade dos resultados das Escolas com medidas PAEKi e sem medidas PAEKi obtidos nas provas finais nacionais de 9.º ano, a Português e Matemática, nos anos letivos de 2016/17**



Fonte de dados: IAVE/DGEEC | Fonte: PNPSE

Figura 1

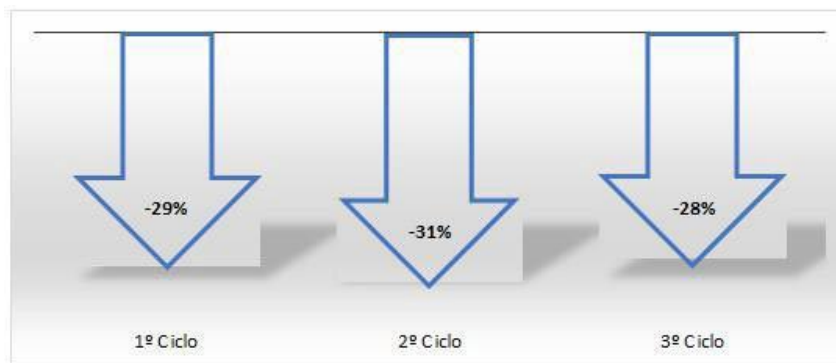
O grupo de alunos que realizou as provas finais nacionais de 9.º ano em 2016/17 e iniciou o 3.º ciclo do básico em 2014/15 surge na figura 39 como a coorte 1 (c1); o grupo de alunos que efetuou as provas finais nacionais de 9.º ano em 2017/18 e ingressou no 7.º ano de escolaridade em 2015/16 aparece referenciado como coorte 2 (c2). Observa-se que a percentagem dos alunos das Escolas com medidas PAEKi que realizou em três anos o 3.º ciclo é, na coorte 1 e na coorte 2, respetivamente, de 72% e 75% obtendo, ainda assim, classificações superiores nas provas finais nacionais de Português e Matemática (em 2016/17 e 2017/18) comparativamente aos alcançados pelos alunos das restantes Escolas. Deste modo se verifica-se que fazendo as Escolas que aplicaram medidas PAEKi sobreviver um maior número de alunos tal facto não reduziu a qualidade do sucesso por eles obtidos, conforme observado pelos resultados destas Escolas se situarem, esmagadoramente, no quadrante superior direito do diagrama. A uma maior percentagem de alunos a concluir o 3.º ciclo no tempo certo nas Escolas com medidas PAEKi corresponderam sempre, nas quatro provas finais nacionais de 9.º ano realizados no biénio 2016-2018, avaliações superiores às obtidas pelas restantes Escolas.

**Redução das taxas de retenção no 1.º, 2.º e 3.º ciclos, respetivamente, em 29%, 31% e 28%**

A figura 40 mostra que as taxas de variação entre os biénios superam os -25%, em cada um dos ciclos do Ensino Básico, com os valores a oscilar entre um mínimo de -28% no 3.º ciclo e um máximo de -31% no 2.º ciclo, concluindo-se, assim, que foram alcançados para os três ciclos do ensino básico os compromissos estabelecidos para o biénio 2016-2018, no âmbito das Escolas PNPSE com medidas PAE no ano curricular específico.

Na comparação dos biénios, estas diferenças, à exceção do 3.º e 4.º ano, vão além dos dois pontos percentuais nos casos do 2.º ano e nos restantes anos do Ensino Básico e atingem, no caso do 7.º ano, uma quebra na taxa de retenção na ordem dos quatro pontos percentuais.

**Figura 40. Taxa de variação da retenção por ciclo no Ensino Básico nas Escolas PNPSE entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018**

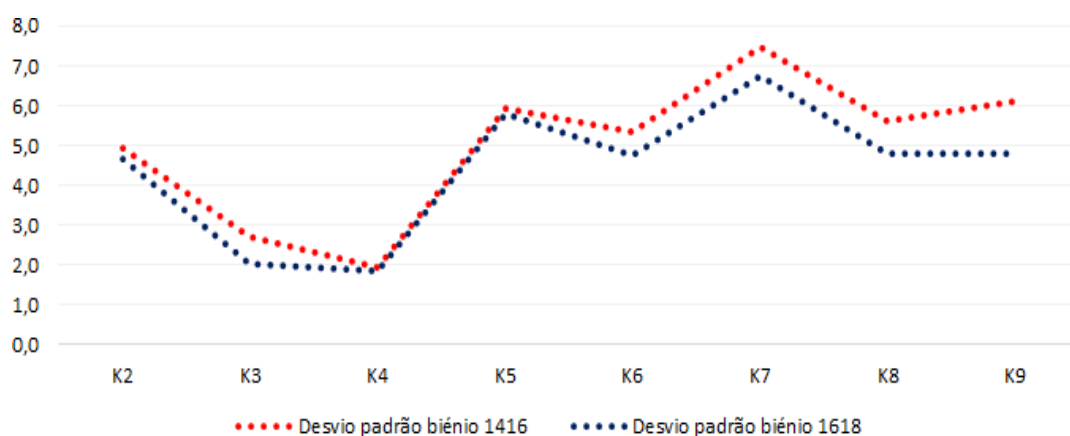


Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

**Maior equidade educativa como consequência da redução das disparidades dos resultados entre as Escolas**

Para efeitos de análise da evolução da disparidade da retenção apenas na rede de Escolas PNPSE que apresentaram medidas PAEKi, recorreu-se à medida estatística ‘desvio padrão’. Como se depreende dos traçados constantes na figura 41 a comparação entre os biénios regista uma ligeira quebra da assimetria dos resultados entre as Escolas no biénio 2016-2018 face ao biénio anterior.

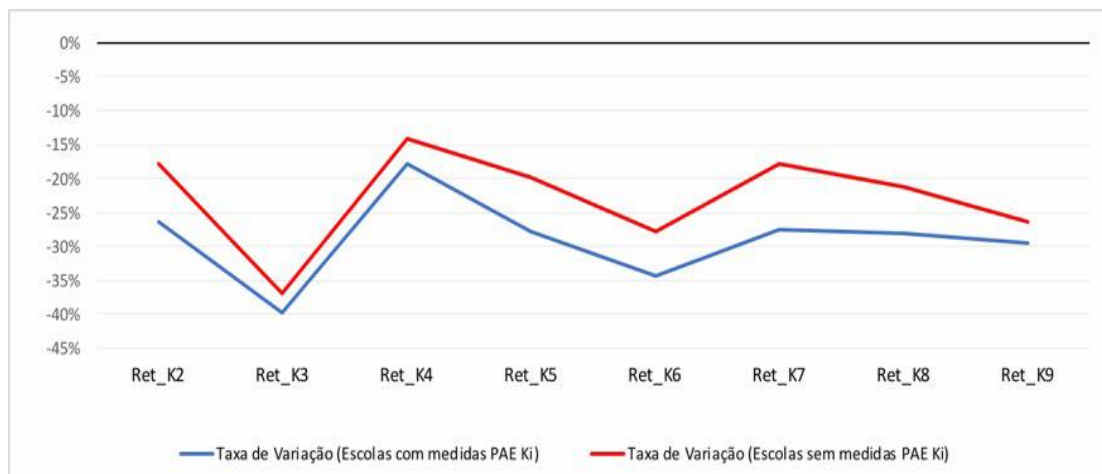
**Figura 41. Evolução da disparidade das taxas de retenção nas Escolas PNPSE com medidas PAEKi nos biénios 2014-2016 e 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Estes dados indicam uma tendência de maior equidade dos resultados escolares entre as Escolas com PAEKi, em todos os anos de escolaridade, sendo mais acentuadas nos 2.º e 3.º anos do 1.º ciclo, no 6.º ano e em todos os anos de escolaridade do 3.º ciclo. Registe-se que no ano terminal do Ensino Básico, com escrutínio de prova externa avaliativa, não só se verifica a maior variação em termos da retenção no 3.º ciclo como a maior quebra da disparidade dos resultados entre as Escolas.

**Figura 42. Evolução da retenção entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018, por grupo de Escolas PNPSE com e sem medidas PAEki**



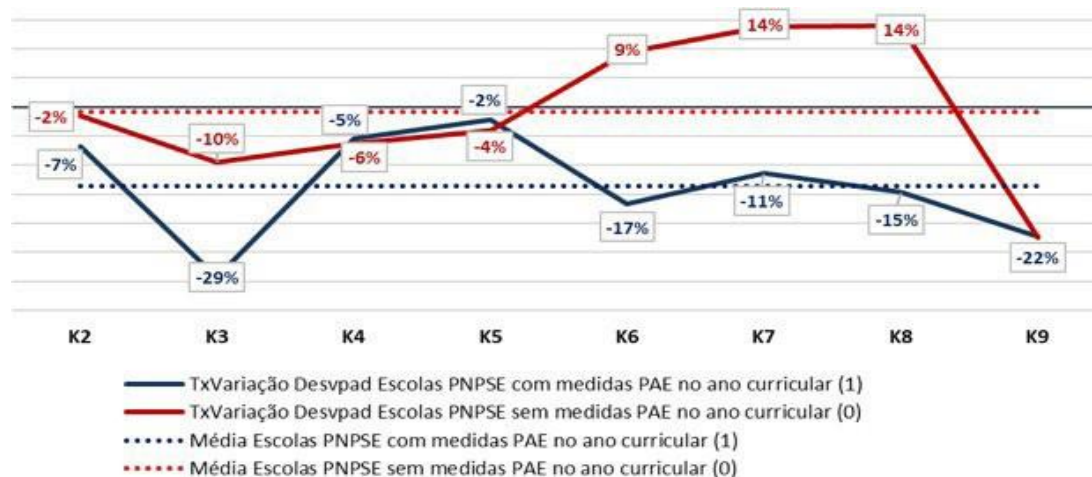
Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

O PNPSE sugeriu às Escolas a criação de medidas focadas preferencialmente nos anos iniciais de ciclo, mas também nos anos de escolaridade considerados, internamente, como os mais vulneráveis em termos de insucesso escolar. Quando se procurou verificar o efeito das medidas PAEki na diminuição da retenção foram apurados os anos de escolaridade alvos desse instrumento de intervenção e comparados os resultados da retenção face aos anos de escolaridade que não foram alvo deliberado de medidas consignadas no plano de ação estratégica. O primeiro resultado constatado na figura 42 evidencia que o grupo de anos de escolaridade escolhidos para intervenção com medidas PAEki conseguiu uma maior redução nas suas taxas de retenção. A intencionalidade das ações delineadas, aplicadas e monitorizadas sobre certos anos de escolaridade sugere a mais-valia conseguida para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos.

A análise da intensidade na diminuição da retenção em cada ano de escolaridade, tendo como principal indicador ser o mesmo alvo ou não de medidas no âmbito do PAE, mostra que do 3.º ao 8.º ano de escolaridade houve melhorias mais acentuadas na diminuição da taxa de retenção nas Escolas PNPSE, com medidas PAE aplicadas a esses anos curriculares por comparação com as taxas de retenção obtidas pelas restantes Escolas PNPSE sem medidas para esses anos. Nestes anos de escolaridade verifica-se que a diferença mais baixa entre umas e outras ocorre no 4.º de escolaridade, no qual as Escolas com medidas conseguem diminuir a taxa de retenção em cerca de 5% face às Escolas sem PAE, emergindo maiores diferenças nos 5.º e 7.º anos. Não obstante, estes anos de escolaridade (anos de início de ciclo) continuam a apresentar, a nível nacional, as mais altas taxas de retenção do 2.º e 3.º ciclo, mantendo-se a taxa de retenção do 7.º ano, como a única taxa de retenção que, segundo dados estatísticos relativos ao ano letivo de 2017/18, atinge os dois dígitos no Ensino Básico. Mais uma vez se configura a possibilidade de que o foco intencional das Escolas em medidas estratégicas direcionadas aos anos de escolaridade considerados por si como os mais vulneráveis ao insucesso escolar, poderá ser no futuro, como parece ter sido no biénio 2016-2018, um caminho válido na busca de melhorias das aprendizagens e do desempenho escolar de todos e de cada um dos alunos.

Registe-se que o 2.º e 9.º anos de escolaridade há muito alvos de atenção permanente das Escolas, por serem, respetivamente, o primeiro ano cuja avaliação interna permite a possibilidade de retenção e o ano de exame de conclusão do Ensino Básico, verificam a maior proximidade dos resultados das Escolas PNPSE, independentemente de serem ou não alvos de PAE. Mais uma vez, é possível inferir que a estratégia para melhores aprendizagens e consequentes resultados parece encontrar-se na atenção privilegiada das Escolas a estes anos de escolaridade, fazendo para eles confluir parte significativa dos apoios educativos e de outras medidas de promoção do sucesso que, sendo tão habituais nas práticas internas, não necessitaram de um plano de ação específico para fazer valer a sua eficiência.

**Figura 43. Taxa de variação da heterogeneidade da retenção entre as Escolas com e sem medidas PAE*k* por ano de escolaridade entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

A média da variação da heterogeneidade da retenção entre as Escolas PNPSE que apresentaram medidas no âmbito do PAE para os anos de escolaridade foi de uma variação da assimetria da retenção entre elas em -14% por comparação com a variação média de -1% das Escolas que não apresentaram medidas PAE nesses anos curriculares, como se pode observar na figura 43. Verifica-se que a taxa de variação das Escolas PNPSE que apresentaram medidas no âmbito do PAE para os anos de escolaridade conduziu a uma maior equidade dos resultados, nos 2.º, 3.º, 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade. Perpassando a totalidade dos ciclos do Ensino Básico observa-se que a aplicação de medidas PAE por parte das Escolas, não só reduziu de forma notória as taxas de retenção nos anos de escolaridade (figura 42), como parece ter conduzido a uma maior equidade educativa em consequência das dinâmicas desenvolvidas com os alunos (figura 43).

### A qualidade de sucesso a Português no 1.º ciclo: uma prioridade estratégica

A qualidade do sucesso de qualquer das áreas do currículo do 1.º ciclo não tem sido alvo de recolha de dados no nosso sistema educativo. No que respeita ao primeiro ano de escolaridade o único elemento conhecido é o referente ao abandono escolar, uma vez que a transição é automática e independente do desempenho escolar dos alunos. Conhecida esta lacuna de inobservância de informe tão relevante entendeu a EM-PNPSE, através da sua plataforma de contacto com as Escolas, solicitar informação sobre as menções qualitativas atribuídas a Português por turma, no decurso do biénio 2016-2018 (apêndice 5).

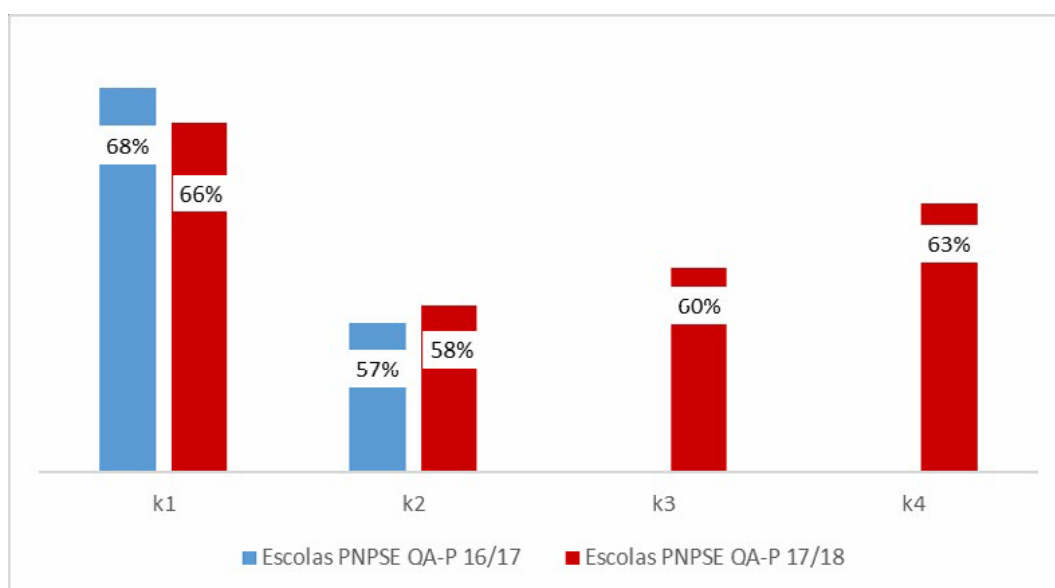
Os testemunhos das lógicas avaliativas dos docentes de 1.º ciclo convergem no facto de que a atribuição da menção qualitativa de Suficiente na área de Português sinaliza, nos primeiros anos de escolaridade, um domínio pouco seguro na garantia da aquisição das competências da escrita e da leitura. Por consequência, considerou-se que as menções qualitativas de Bom e Muito Bom são aquelas que expressam alguma garantia de qualidade do sucesso nesta área.

Anteriormente referiu-se que, na comparação entre o biénio 2014-2016 e o biénio 2016-2018, a redução da retenção no 2.º ano de escolaridade foi muito significativa sendo superior a dois pontos percentuais. Revela-se agora a informação recolhida sobre a qualidade das aprendizagens a Português dado ser este, por um lado, um indicador cuja análise nunca mereceu suficiente atenção no sistema educativo e, por outro lado, pelo mesmo poder ser preditor de reais dificuldades nas aprendizagens em muitas das demais áreas curriculares, nomeadamente a literacia científica, Matemática e Expressões.

A análise dos resultados da qualidade do sucesso a Português, medida através da atribuição em pauta das menções qualitativas de Bom e Muito Bom, indica que cerca de 30% dos alunos não apresenta um domínio seguro das competências de leitura e escrita no final do 1.º ano de escolaridade. Destaca-se ainda que a qualidade das aprendizagens a Português sofre um declínio no registo das menções qualitativas de Bom e Muito Bom do 1.º para o 2.º ano de escolaridade verificando-se que, findo este, mais de 40% dos alunos apresentam dificuldades no domínio das competências da leitura e escrita. Estes dados, estão em linha com os resultados das provas de aferição de Português de 2.º ano, quer de 2016/17 quer de 2017/18. Por outro lado, quando fazemos interagir os domínios e subdomínios das provas de aferição de Português com os de outras áreas curriculares, nomeadamente, Matemática, os resultados sugerem que os alunos com maiores competências na literacia de leitura, relacionadas com a capacidade de localizar informação, interpretar e relacionar ideias e de analisar e avaliar o conteúdo e a linguagem dos textos e, conseqüentemente, a elas associadas uma maior capacidade na compreensão e interpretação oral e escrita, registam incrementos estatisticamente significativos no desempenho em Matemática, nomeadamente nos domínios ‘Números Operações’ e ‘Organização e Tratamento de Dados’. Estes incrementos de desempenho ampliam-se no primeiro caso quando cumulativamente os alunos demonstram também maiores competências na ‘Gramática’ e, no segundo caso, quando conseguem melhores níveis de proficiência na ‘Escrita’, designadamente, ao nível da capacidade de redigir um texto de forma organizada e coesa e da utilização de vocabulário adequado e variado (VERDASCA, 2017).

Parece, assim, ganhar consistência a ideia da importância estratégica de nos dois primeiros anos de escolaridade fazer incidir o principal foco da ação pedagógica na literacia de leitura, sob pena de ficar e continuar comprometida não só a qualidade e evolução das aprendizagens dos alunos em Português, como a qualidade de desempenho nas outras áreas curriculares. Priorizar a leitura e escrita e estabelecer como principal objetivo e compromisso educacional alcançar níveis de elevada proficiência com todos e cada um dos alunos, independentemente dos seus perfis sociais, requer um compromisso sério e ousado em cada escola e território e a necessidade de envolver nessa construção local os professores enquanto líderes pedagógicos, mas também outras entidades com responsabilidades educativas na comunidade, definindo localmente com a colaboração e envolvimento de instituições de ensino superior e de centros de ciência estratégias de ação baseadas em abordagens curriculares abertas e enriquecidas, recurso a novas dinâmicas e metodologias e agindo em contexto escolar e fora dele de forma articulada, convergente e complementar.

Figura 44. Qualidade do sucesso a Português no 1.º ciclo nos anos letivos 2016/2017 e 2017/18

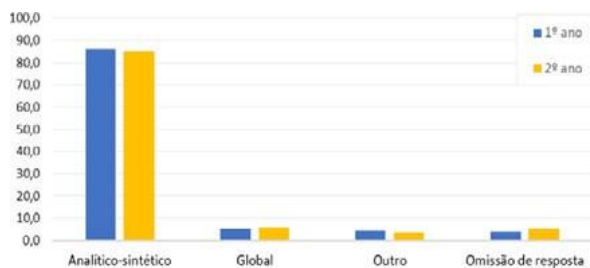


Fonte: PNPSE

A tendencial estaticidade dos resultados em dois anos letivos consecutivos (2016/17 e 2017/18), tanto no 1.º como no 2.º ano de escolaridade (figura 44), aponta para a possibilidade desta realidade ter sido observada em anos letivos anteriores e o mesmo poder continuar a verificar-se, no futuro, caso não sejam introduzidas medidas eficazes que permitam a melhoria da qualidade das aprendizagens nos anos iniciais da escolaridade. Saliente-se que o biénio 2016- 2018 registou, por força indutiva da aplicação dos PAE nas Escolas, uma mudança de paradigma na alocação massiva de recursos de apoio educativo nos dois primeiros anos de escolaridade, bem como o início e/ou aprofundamento de intervenções pedagógico-curriculares focalizadas na área do Português. Os dados recolhidos sugerem que as mesmas tiveram resultados positivos na diminuição significativa da retenção no final do 2.º ano de escolaridade, no entanto, 30% a 40% dos alunos não conseguiu, ainda, adquirir sólidas competências na leitura e escrita.

A análise dos resultados relativos à qualidade do sucesso a Português, em todos os anos de escolaridade do 1.º ciclo, no decurso do ano letivo de 2017/18, revela não só a diminuição da qualidade nas aprendizagens em Português do 1.º para o 2.º ano de escolaridade, como também o facto de, nos anos subsequentes (3.º e 4.º anos), essa mesma qualidade não registar uma evolução capaz de superar os resultados obtidos no 1.º ano de escolaridade. Conclui-se, deste modo, que entre 30% a 40% dos alunos que em 2017/18 frequentaram qualquer dos anos de escolaridade do 1.º ciclo apresentam lacunas nas aprendizagens em Português. É possível supor que, a continuação do levantamento destes dados em anos letivos seguintes, evidencie resultados próximos dos recolhidos até ao momento.

**Figura 45. Método de leitura prevalente nas práticas letivas (valores em %)**

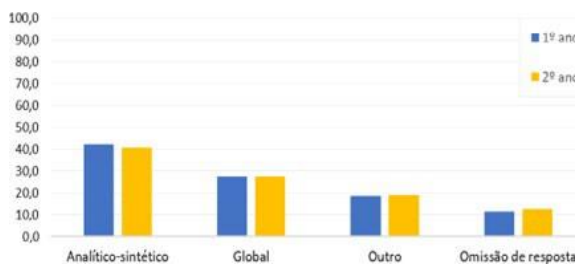


Nota:

Turmas K1 ou de tipologia mista com alunos K1 (n k1) = 3406 Turmas K2 ou de tipologia mista com alunos K2 (n k2) = 3803

Fonte: PNPSE

**Figura 46. E em situação de diferenciação pedagógica, qual o método de leitura que tende a utilizar? (valores em %)**



Nota:

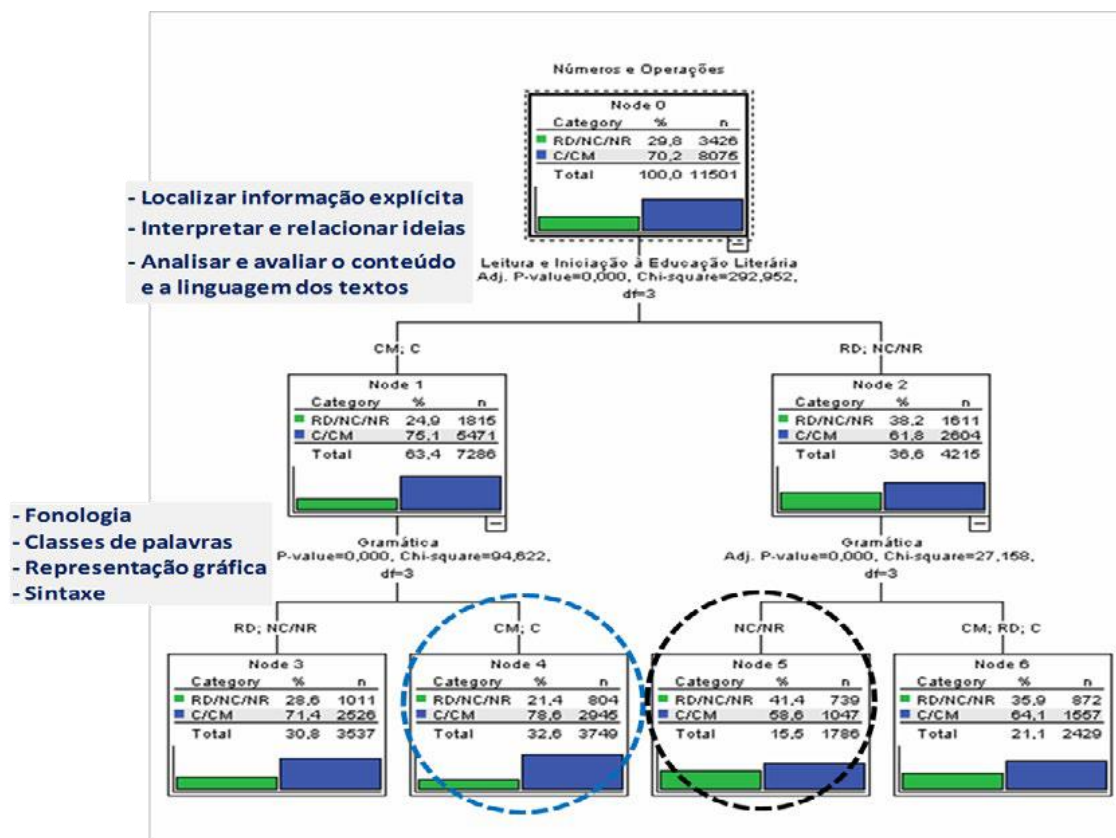
Turmas K1 ou de tipologia mista com alunos K1 (n k1) = 3406 Turmas K2 ou de tipologia mista com alunos K2 (n k2) = 3803

Fonte: PNPSE

Quando convidados a referir o método de leitura prevalente nas práticas letivas, no decurso do 1.º e 2.º anos de escolaridade, mais de 80% dos respondentes assinalam o método analítico-sintético sendo as referências à utilização do método global referidos por apenas cerca de 5 %, como constatado na figura 45. Observa-se que em situação de diferenciação pedagógica quase 30% dos respondentes optam pelo recurso ao uso do método global, mantendo ainda mais de 40% a utilização do método analítico-sintético (figura 46). Ainda assim, verifica-se uma quebra para metade em situação de diferenciação pedagógica do uso do método analítico sintético e uma utilização cerca de cinco vezes superior, quer do método global, quer de outros métodos. Não menos significativo é o facto de se registar uma triplicação das omissões de resposta quando questionados sobre os métodos de leitura que tendem a utilizar em situação de diferenciação pedagógica, parecendo denunciar uma certa hesitação face à aparente segurança de resposta quando questionados sobre o método de leitura prevalente em contexto letivo de grande grupo.

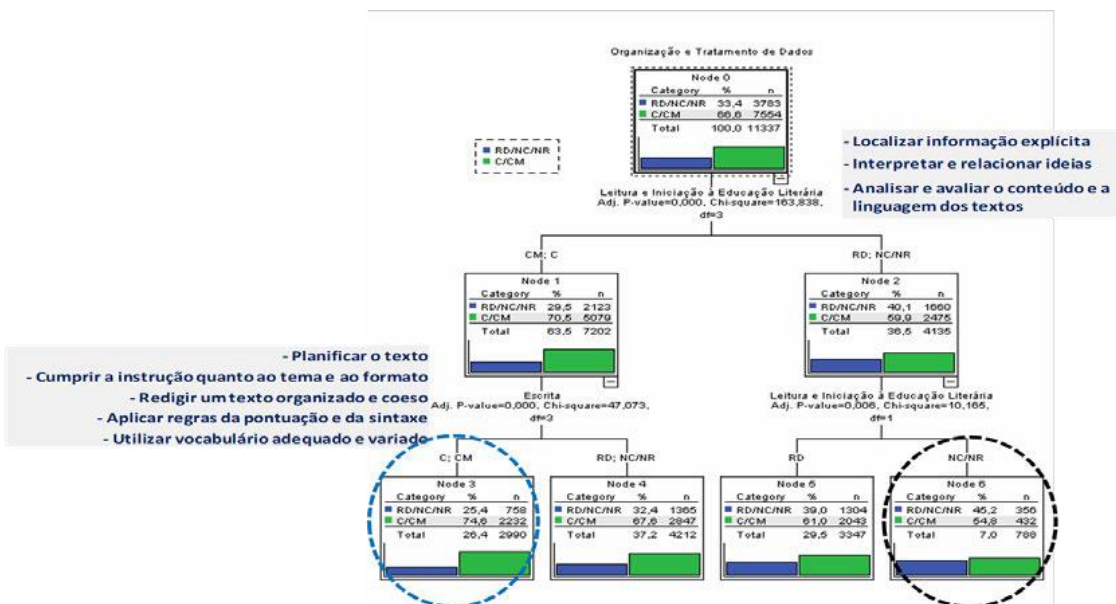


Figura 47. Diagrama da estrutura hierárquica das interações entre os resultados nos domínios de Português e os resultados em ‘Números e Operações’



Fonte de dados: IAVE | Fonte: PNPSE

Figura 48. Diagrama da estrutura hierárquica das interações entre os resultados nos domínios de Português e os resultados em ‘Organização e Tratamento de Dados’



Fonte de dados: IAVE | Fonte: PNPSE

Por outro lado, a análise da estrutura hierárquica das interações entre os desempenhos dos alunos do 2.º ano de escolaridade, nos domínios de Português e de Matemática, nas provas de aferição 2016/17 (figuras 47 e 48), sugere que maiores competências na literacia de leitura, nomeadamente, relacionadas com a capacidade de localizar informação, interpretar e relacionar ideias e de analisar e avaliar o conteúdo e a



linguagem dos textos e, conseqüentemente, a elas associadas uma maior capacidade na compreensão e interpretação oral e escrita, introduzem incrementos estatisticamente significativos no desempenho em Matemática, nomeadamente em ‘Números e Operações’ e ‘Organização e Tratamento de Dados’. Estes incrementos de desempenho ampliam-se ainda mais no primeiro caso quando cumulativamente os alunos demonstram também maiores competências na ‘Gramática’ e, no segundo caso, quando conseguem melhores níveis de proficiência na ‘Escrita’, designadamente, ao nível da capacidade de redigir um texto de forma organizada e coesa e da utilização de vocabulário adequado e variado.

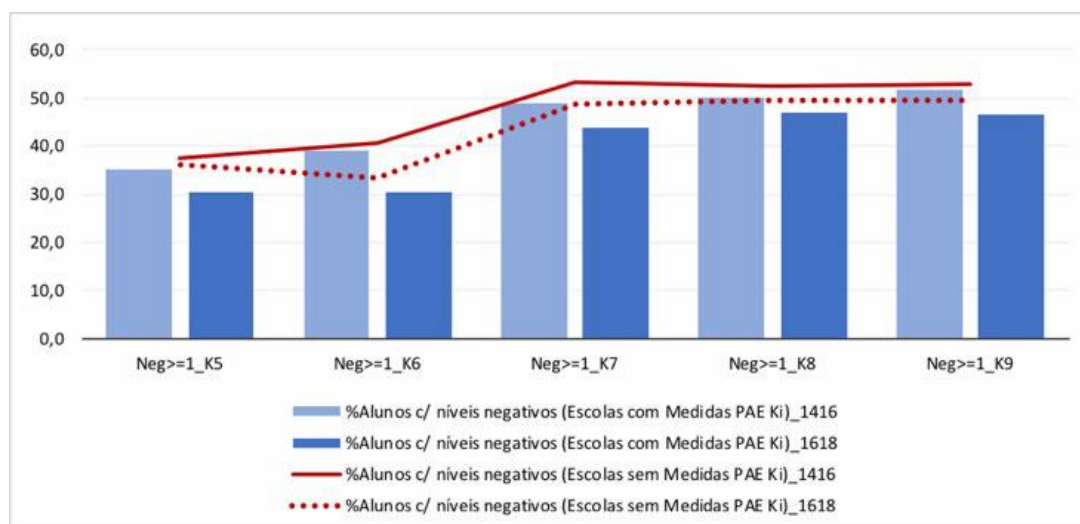
Perante tais evidências, parece ganhar consistência a ideia da importância estratégica de nos dois primeiros anos de escolaridade fazer incidir o principal foco da ação pedagógica na literacia de leitura, sob pena de ficar e continuar comprometida não só a qualidade e evolução das aprendizagens dos alunos em Português como a qualidade de desempenho nas outras áreas curriculares. Priorizar a leitura e escrita e estabelecer como principal objetivo e compromisso educacional alcançar com todos e cada um dos alunos níveis de elevada proficiência, independentemente dos seus perfis sociais, requer um compromisso sério e ousado em cada escola e território e a necessidade de envolver nessa construção local os professores enquanto líderes pedagógicos mastambém outras entidades eatores da comunidade, definindo localmente estratégias de ação baseadas em abordagens curriculares abertas e enriquecidas e agindo em contexto escolar e fora dele de forma articulada, convergente e complementar (Verdasca, 2018).

A informação que emerge destes factos apresenta também alguma coincidência com resultados dos testes PISA (*Programme for International Student Assessment*) quando se conclui que 35% dos alunos portugueses, com 15 anos, já tinha ficado retido, pelo menos uma vez no seu percurso escolar, quando a média da OCDE se situava em 12%. Poderá a fraca qualidade das aprendizagens em Português detetada em mais de um terço dos alunos, nos dois primeiros anos de escolaridade, relacionar-se com as altas taxas de retenção até aos 15 anos?

### Redução da percentagem de alunos no 2.º e 3.º ciclos com níveis inferiores a 3

À semelhança do verificado na diminuição da retenção em todos os anos de escolaridade do ensino básico, na rede de Escolas PNPSE com medidas PAEKi, verifica-se o mesmo alinhamento tendencial na qualidade do sucesso escolar, quer no 2.º ciclo, quer no 3.º ciclo (figura 49). Na diferença entre os biénios regista-se uma maior intensidade na redução da percentagem de alunos com pelo um nível negativo nas Escolas PNPSE que aplicaram medidas no âmbito dos seus PAE relativamente às restantes Escolas.

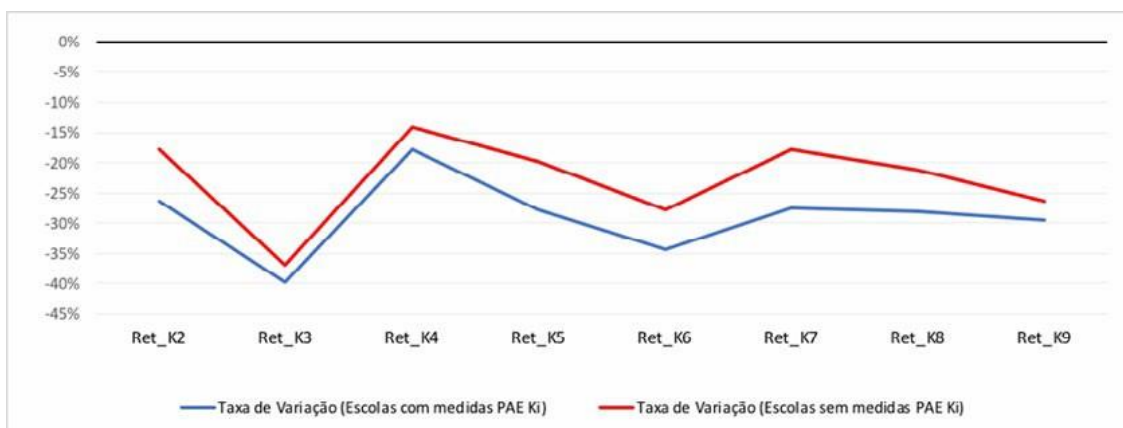
**Figura 49. Evolução da qualidade do sucesso no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico na comparação entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Como sugerem as silhuetas gráficas da figura 50 as diferenças assinaladas entre as Escolas com PAEKi e as restantes Escolas manifestam-se qualquer que seja o ano de escolaridade. Nas primeiras a taxa de variação da percentagem de alunos com pelo menos uma negativa regista valores inferiores a -10% em todos os anos curriculares, à exceção do 8.º ano. Pelo contrário, nas restantes Escolas, apenas no 6.º ano é superado este nível de variação. Mais uma vez os dados sugerem uma melhoria efetiva e mais acentuada na qualidade das aprendizagens e do sucesso pleno dos alunos no caso das Escolas com PAEKi.

**Figura 50. Taxas de variação da qualidade de sucesso no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

### Ganhos de eficiência estimados em cerca de 120 milhões de euros decorrente de menos 30000 alunos retidos

No biénio 2016-2018 as 663 Escolas envolvidas no PNPSE com medidas PAEKi registaram um aumento cumulativo das taxas de sucesso escolar superiores a 6% no Ensino Básico. Tomando por referência valores de custo médio ano-aluno de 4000€, a diminuição da retenção permitiu ganhos de eficiência naquele nível de ensino de mais de 50 milhões de euros/ano na rede de Escolas PNPSE com medidas PAE nos respetivos anos de escolaridade. Os resultados de aumento do sucesso escolar e de uma maior eficácia e eficiência educativas (tabela 20) foram obtidos através da criação e implementação de planos de ação que redirecionaram estrategicamente, quer o crédito horário letivo e os recursos docentes próprios das Escolas, quer o reforço, ainda que em apenas um terço do inicialmente previsto, de professores e técnicos educativos adicionais disponibilizados pelo ME. Para estes resultados contribuíram também os planos de formação contínua de docentes sistematicamente orientados às necessidades das Escolas para implementação das suas medidas de ação, bem como dos PIICIE em consequência da apropriação progressiva de culturas educacionais de cooperação e colaboração localmente comprometidas com desafios estratégicos e objetivos idênticos.

**Tabela 20. Ganhos de eficácia e eficiência educativas na rede de Escolas com medidas PAEKi no biénio 2016-2018 face ao biénio anterior**

1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
- A taxa de transição subiu de 96,3% para 97,3%, tendo atingido 97,4% no último ano do biénio (2017/18).	- A taxa de transição subiu de 92,3% para 94,7%, tendo atingido 95,0% no último ano do biénio (2017/18).	- A taxa de transição subiu de 88,8% para 91,9%, tendo atingido 91,9% no último ano do biénio (2017/18).
- O índice de alunos que concluiu o ciclo sem reprovar (índice coortal de conclusão de ciclo) subiu de 0,86 para 0,90, ou seja, registou-se uma variação relativa de +4,6%.	- O índice coortal de conclusão de ciclo subiu de 0,85 para 0,90, ou seja, registou uma taxa de variação de +5,4%.	- O índice coortal de conclusão de 3.º ciclo subiu de 0,70 para 0,78 registando assim uma taxa de variação de +11,1%.
- O tempo médio (em anos) de conclusão do ciclo desceu de 4,16 para 4,11, representando uma taxa de variação de - 1,1%.	- O tempo médio de conclusão do ciclo desceu de 2,17 para 2,11, correspondendo a uma taxa de variação de -2,6%.	- O tempo médio de conclusão do 3.º ciclo desceu de 3,38 para 3,26, traduzindo uma variação relativa de -3,5%;
- O coeficiente de acréscimo de custos reduziu de 1,04 para 1,03 traduzindo uma variação relativa de -1,1%.	- O coeficiente de acréscimo de custos reduziu de 1,08 para 1,06 o que traduz uma variação relativa de -2,6%.	- O coeficiente de acréscimo de custos decresceu de 1,13 para 1,09 representando uma taxa de variação de - 3,5%.

Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Da análise dos dados, quer da tabela 20, quer da figura 51, recorrendo a índices compósitos de desempenho escolar conclui-se da existência de ganhos de eficiência significativos, na comparação dos biénios e dos grupos de Escolas e, conseqüentemente, da sustentabilidade da estratégia nacional de promoção do sucesso escolar desenvolvida no âmbito do PNPSE, no biénio 2016-2018, superando claramente esses ganhos de eficiência o esforço em *inputs* adicionais associados à implementação das medidas no âmbito dos planos de ação estratégica.

**Figura 51. Índices de eficácia e eficiência educativas**

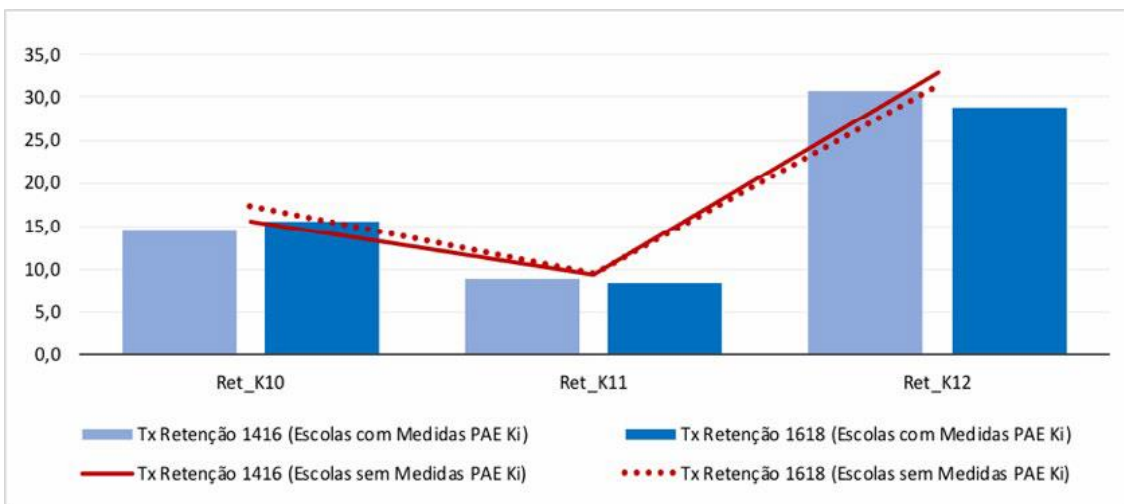


Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

### 10.º ano de escolaridade: ano crítico na transição do Básico para o Secundário

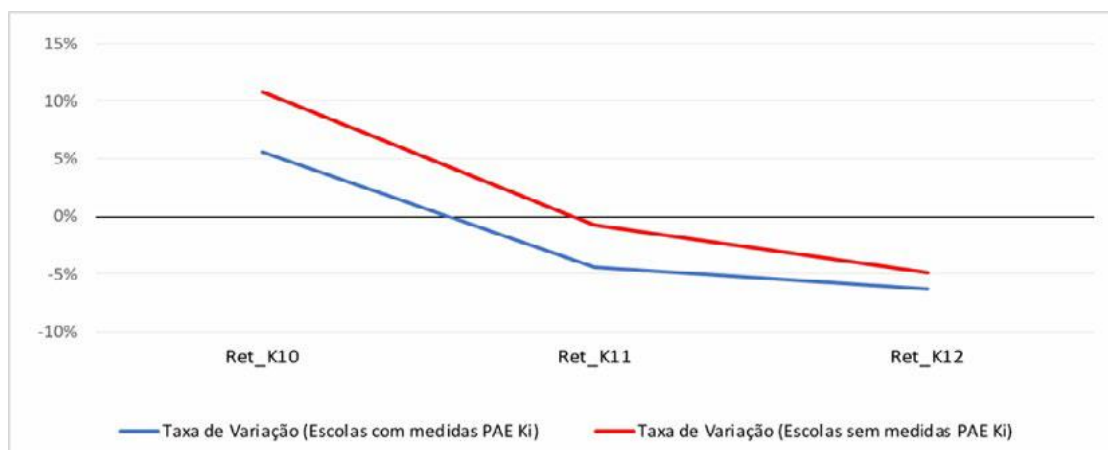
Os dados observados na figura 52 indicam que no biénio 2014-2016 as Escolas PNPSE com medidas PAEKi, nos três anos de escolaridade do Ensino Secundário, apresentavam uma ligeira diminuição das retenções face às restantes Escolas. Esta tendência de melhoria, apesar de evidenciar dificuldades de evolução quando comparada aos resultados alcançados no Ensino Básico, é reforçada no biénio 2016-2108 nas Escolas PNPSE com medidas PAEKi no Ensino Secundário.

**Figura 52. Evolução das taxas retenção entre os biénios 2014-2016 no Ensino Secundário**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

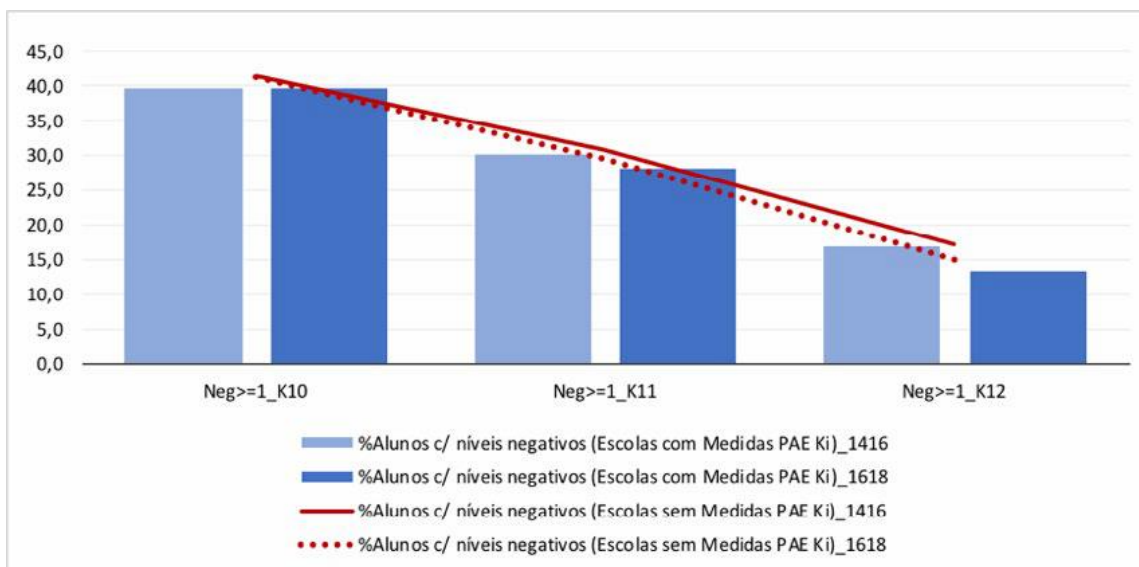
**Figura 53. Evolução da retenção, no Ensino Secundário, entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018, por grupo de Escolas PNPSE com e sem medidas PAEki por ano curricular**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Observa-se na figura 53 que a taxa de variação da retenção entre os biénios revela que o 10.º de escolaridade constitui um ano crítico na transição do Ensino Básico para o Secundário, mesmo no caso das Escolas que aplicaram medidas PAEki. Todavia, os resultados são bem mais críticos nas restantes Escolas, cuja taxa de variação, no 10.º ano, duplica em relação às Escolas PNPSE com medidas PAEki. Nos restantes anos de escolaridade do Ensino Secundários a taxa de variação aproxima-se nas Escolas com medidas PAEki em valores que rondam os -5% registando-se, em qualquer um destes anos, uma diminuição da retenção superior à das restantes Escolas.

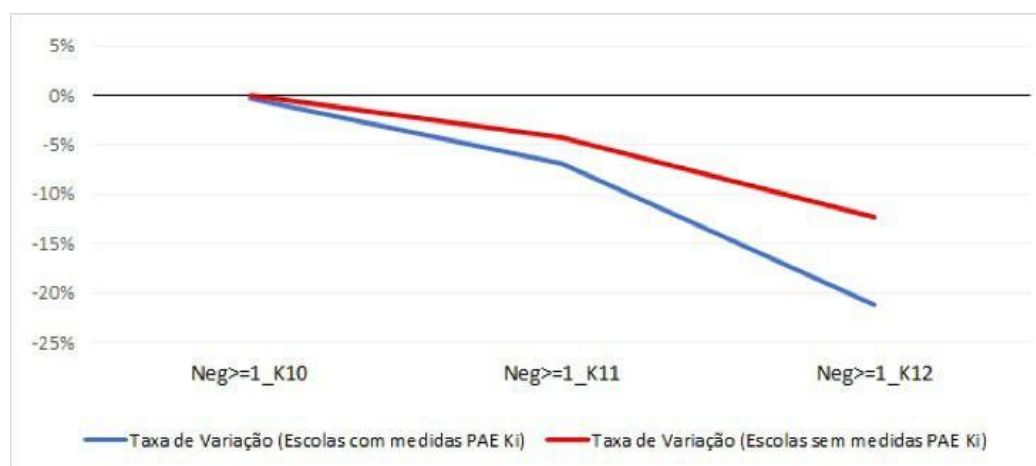
**Figura 54. Evolução da qualidade de sucesso no Ensino Secundário na comparação entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

A figura 54 mostra uma tendência de estaticidade da qualidade de sucesso nos resultados do 10.º ano, uma vez que em ambos os biénios a percentagem do número de alunos com pelo menos uma negativa não se altera de forma significativa, situando-se este valor, em ambos os biénios, em pelo menos 40%. Estes resultados estão em linha com o que se já havia observado relativamente à retenção. Nos restantes anos deste ciclo de ensino regista-se uma ligeira melhoria no biénio 2016-2018 face ao anterior, sendo esta mais acentuada no 12.º ano do que no 11.º ano, no qual a percentagem de alunos com pelo menos uma negativa caiu de cerca de 17% para 13% nas Escolas com medidas PAEki.

**Figura 55. Taxas de variação da qualidade de sucesso do Ensino Secundário entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Os traçados gráficos da figura 55 relativos às taxas de variação da qualidade do sucesso registadas entre os biénios mostram uma maior redução da percentagem de alunos com pelo menos uma negativa nas Escolas com medidas PAEki em relação às restantes Escolas e uma tendência de aceleração desta melhoria à medida que se caminha do início do ciclo para o seu final. Deste modo verifica-se que o 12.º ano de escolaridade é aquele que apresenta maior ganho na redução da percentagem de alunos com pelo menos uma negativa. No conjunto dos resultados obtidos no 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade

o biénio 2016-2018 assiste a uma diminuição pouco expressiva das taxas de retenção. Observa-se, no entanto, que o 10.º ano de escolaridade regista um agravamento da taxa de retenção entre os biénios estudados, quer nas Escolas PNPSE com PAEKi, quer nas restantes Escolas.

Num estudo recentemente realizado sobre o alargamento da escolaridade obrigatória (Cid et al, 2014) envolvendo alunos de 10.º ano, professores, diretores de escolas, psicólogos e pais, concluía-se das suas respostas que em particular no caso dos alunos de Ciências e Tecnologias, e ainda que esta dimensão perdesse importância nos restantes cursos, existia perceção de que um maior reconhecimento profissional no futuro teria pesado na escolha do curso. Outros alunos focam também fatores ligados a uma decisão individual com base nos aspetos vocacionais e interesses, mas dão ênfase a questões como perceção de facilidade/dificuldade dos cursos e, por vezes, o evitamento de cursos com a disciplina de Matemática, como fator determinante para a decisão. Quanto ao grau de satisfação com o curso escolhido mais de metade não se manifestou satisfeito com as classificações obtidas até ao momento no 10.º ano e uma boa parte dos alunos assume que poderá vir a mudar de curso. Alguns alunos refeririam mesmo ter conhecimento de casos em que há condicionantes ligadas à oferta de escola disponível na área de residência levando tal facto à frequência de cursos desadequados às suas características vocacionais e que não são os da preferência dos alunos. Esta informação é também corroborada por professores ao referirem que alguns alunos, por não terem vaga, acabam por se inscrever em cursos de segunda ou terceira escolha. Também os diretores das escolas confirmam essa insatisfação latente, tendo em consideração os pedidos de mudança de curso que recebem, o que acontece, na perspetiva dos pais, quando os estudantes começam a ver baixar as classificações nas disciplinas do secundário.

Há muito que se conhece que o 10.º e 12.º anos de escolaridade evidenciam taxas de retenção elevadas e, de modo geral, muito superiores a todos os restantes anos de escolaridade. O que agora aparece evidenciado é que a evolução das taxas de retenção no 10.º ano entre os biénios analisados surge em tendência contrária à dos restantes anos da escolaridade obrigatória. Este facto impõe algumas reflexões:

- i. os dados de recenseamento escolar mostram que cerca de dois terços dos alunos que ingressam nos cursos científico-humanísticos optam pela frequência do curso de ciências e tecnologias e o terço restante de alunos distribui-se pelos outros três cursos (ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais);
- ii. as representações sociais e expectativas mais positivas ligadas à frequência do curso de ciências e tecnologias fazem com que alunos e encarregados de educação optem por esta via, algumas vezes contrariando os resultados obtidos no trabalho de acompanhamento desenvolvido com os Serviços de Psicologia e Orientação em contexto escolar;
- iii. as escolhas de curso nem sempre correspondem às sensibilidades e perfis dos alunos, sendo por vezes marcadas por condicionalismos e circunstâncias alheios aos critérios que deveriam presidir a essa escolha, tendo como consequência repetidos casos de alunos cujas avaliações de final de 1.º período de 10.º ano ficam aquém das suas expectativas, originando solicitações de transferência de frequência para outros cursos de Ensino Secundário;
- iv. nos Municípios de baixa densidade onde não é possível assegurar uma oferta formativa diversificada a escolha tende a recair esmagadoramente no curso de ciências e tecnologias, independentemente dos itinerários escolares anteriores dos alunos.

A desejada necessidade de oferta equilibrada entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais (bem como os cursos artísticos especializados) em cada Município (ou redes Intermunicipais) carece de um olhar atento às diferenças territoriais que a densidade populacional escolar evidencia, como patente na tabela 4.



**Tabela 21. Oferta potencial de ensino secundário nos Municípios sem condições de distribuição análoga da procura educativa por curso (n=278)**

	N.º potencial de turmas de 10.º ano (critério: 20 alunos por turma)	N.º de Municípios	% de Municípios	Acum%
N.º de Municípios com...	0 turmas	8	3%	3%
	1 turma	39	14%	17%
	2 turmas	37	13%	30%
	3 turmas	20	7%	37%
	4 turmas	20	7%	45%
	≥8 turmas	120	43%	88%

Fonte: PNPSE

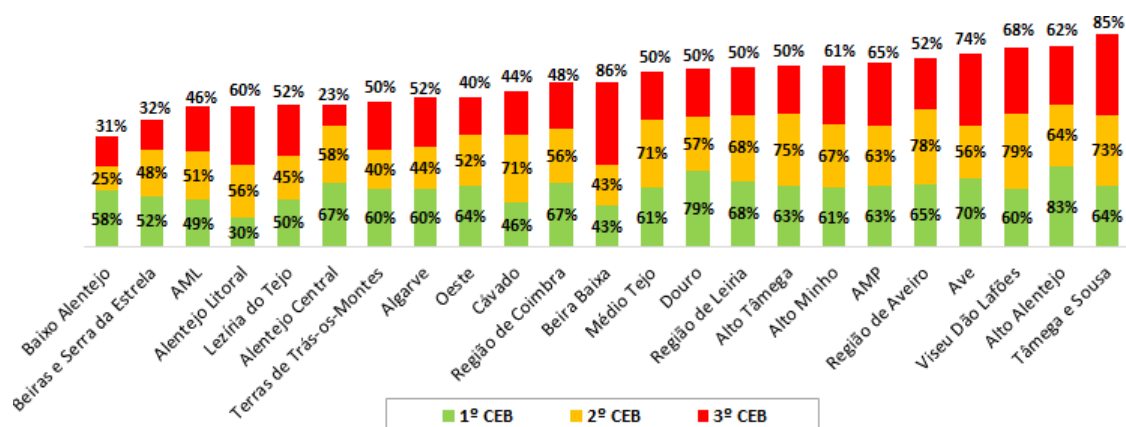
O número potencial de turmas da tabela 21 foi calculado com base no número de alunos inscritos no 9.º ano de escolaridade, no ano letivo 2016/17, tendo como referência o número de 20 alunos por turma. Observa-se que menos de metade dos Municípios do Continente têm uma demografia escolar que lhes permita assegurar, potencialmente, oito ou mais turmas no ano inicial do Ensino Secundário. Assim, apenas 43% dos Municípios cumprem o critério para uma diversidade formativa que atente a diferentes percursos de possibilidades de acordo com as diversas motivações intrínsecas dos alunos. Consta-se que apenas 104 dos 278 Municípios podem oferecer a abertura até três turmas no primeiro ano do Ensino Secundário, sendo que 30% dos Municípios apenas tem a oportunidade de oferecer a abertura de um máximo de duas turmas. A baixa densidade de população escolar de muitos dos Municípios portugueses e os constrangimentos de mobilidade entre os seus lugares centrais constituem um problema real no acesso e realização da escolaridade secundária universalmente sucedida, em particular, em territórios do interior. Em boa verdade, não se trata apenas de uma questão de acesso ao Ensino Secundário, mas sobretudo, da possibilidade de exercício da liberdade de escolha por parte dos alunos da área curricular/curso a prosseguir em resposta às suas motivações e expectativas. Dificilmente haverá escolaridade universalmente sucedida no Ensino Secundário se não se proporcionar um acesso mais aproximado às áreas de interesse dos alunos, espelhadas na diversidade de ofertas de cursos científico-humanísticos, artísticos especializados e profissionais. Neste sentido, a resposta nacional em termos de Ensino Secundário, tendo em conta o princípio da responsabilidade do Estado, deve obedecer a um conjunto de compromissos que atravessem as esferas central e regional/local, dando-lhe identidade própria e fazendo dele aquilo que deverá ser - um ciclo de conclusão da escolaridade obrigatória e não uma plataforma de acesso ao ensino superior - ensaiar modelos de organização e matriz curricular de grande flexibilidade e geometria variável e com a versatilidade necessária para que se acerque das áreas de interesse e competências intrínsecas dos alunos.

## 5.2 Assimetrias territoriais na redução das taxas de retenção nos Ensinos Básico e Secundário

Relembra-se o compromisso de Portugal junto dos seus parceiros europeus de reduzir em 50% a retenção durante o período de vigência do Portugal 2020. Os dados recolhidos para as Escolas PNPSE permitem sublinhar a redução da retenção, em cada ciclo de escolaridade, em pelo menos 25% no biénio 2016-2018 face ao biénio 2014-2016. Apesar de conseguida em praticamente todo o território continental, como observado na figura 56 evidencia assimetrias territoriais que merecem alguma reflexão e análise.



**Figura 56. Densidades relativas (%) de Escolas por CIM/AM que reduziram, em pelo menos 25% a sua taxa de retenção, em cada ciclo de ensino, entre o biénio 2014-2016 e o biénio 2016-2018**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

Das 23, são 11 as CIM/AM em que metade ou mais das suas Escolas conseguiram reduzir em pelo menos 25% a retenção nos três ciclos do Ensino Básico. Por outro lado, as três CIM em que cerca de 60% a 80% das suas Escolas conseguiram reduzir a retenção em pelo menos 25% no 1.º, 2.º e 3.º ciclos, são as de Tâmega e Sousa, Alto Alentejo e Viseu Dão Lafões. São sub-regiões caracterizadas por traços de interioridade que, contudo, não impossibilitaram progressos expressivos na melhoria das aprendizagens dos alunos. A constatação de que Escolas de outras sub-regiões também marcadas por profundos traços de interioridade, como são os casos das Escolas das CIM do Baixo Alentejo e das Beiras e Serra da Estrela, conseguirem que apenas cerca de 40% das suas Escolas tenham obtido uma redução em pelo menos 25% das taxas de retenção nos três ciclos do Ensino Básico sugere que medidas pedagógicas, didáticas, organizacionais e, quiçá, diferentes práticas de articulação, convergência e complementaridade entre os Municípios/CIM e as Escolas poderão fazer a diferença face a constrangimentos de natureza sociocultural e económica. Os resultados obtidos, evidenciando as disparidades do número de Escolas, por região, na sua capacidade de redução das taxas de retenção independentemente de contextos socioeconómicos pouco favorecidos dos seus territórios, apontam no sentido de que é possível agir estratégica e intencionalmente sobre realidades onde a “fatalidade sociológica” continua a configurar-se como um enorme constrangimento.

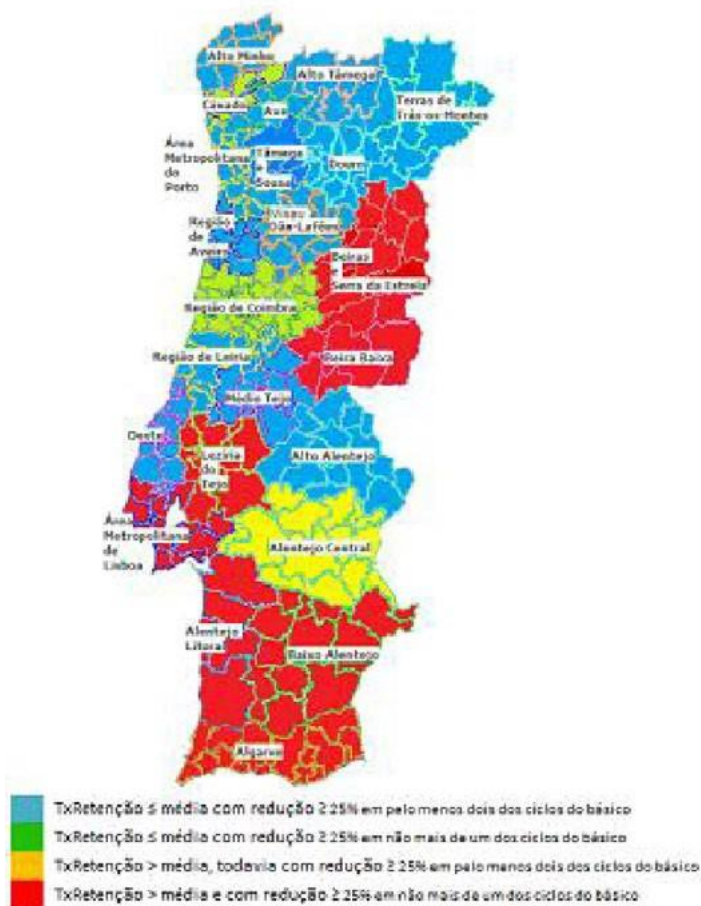
Interessante, ainda, é observar que em determinadas CIM/AM parece haver maior ou menor tendência na redução das taxas de retenção consoante os ciclos de ensino. Cerca de 67% das Escolas do Alentejo Central conseguem melhorar as suas taxas de retenção, em pelo menos 25%, no 1.º ciclo e apenas 23% das Escolas nesta CIM, consegue no 3.º ciclo melhoria idêntica. A CIM da Beira Baixa consegue que 43% das suas Escolas obtenham uma redução das taxas de retenção, em pelo menos 25%, nos 1.º e 2.º ciclos, quando cerca de 86% das Escolas desta CIM consegue, no 3.º ciclo, reduzir a taxa de retenção, em pelo menos 25%. Poderão diferentes culturas escolares no interior da própria Escola de acordo com as equipas educativas docentes de cada ciclo de ensino explicar, em parte, estes resultados?

Em Portugal Continental, a Área Metropolitana de Lisboa (AML) surge nas três últimas posições quanto à percentagem de Escolas que, nos três ciclos de ensino, conseguiram uma redução das taxas de retenção no Ensino Básico, entre os biénios 2014-2016 e 2016-2018, de pelo menos 25%. Quando se equaciona o território em termos de interior/litoral, olhando para o litoral como a região com maior incremento económico, o “mapa da educação” não permite o esquecimento que este incremento económico é desigual no que respeita à melhoria das aprendizagens de todos os alunos, provavelmente, dada a heterogeneidade sociocultural das suas populações escolares. O que fará com que um maior número de Escolas da AML consiga intervenções menos eficazes na melhoria das taxas de retenção dos seus alunos face ao número de Escolas da Área Metropolitana do Porto (AMP) - na AML apenas cerca de 49% das Escolas consegue reduzir em pelo menos 25% a sua retenção, quando na AMP cerca de 64% das Escolas

atinge esse objetivo. Que diferenças entre as duas Áreas Metropolitanas poderão estar na origem destes resultados? Diferenças ao nível sociocultural das suas populações? Diferenças na intervenção integrada dos poderes municipais/regionais na sua articulação com as Escolas? Capacidade diferenciada de intervenção do conhecimento científico advindo das instituições de ensino superior na transferência de conhecimento nas áreas das Ciências da Educação, da Psicologia da Educação e outros domínios científicos para o terreno da sala de aula/Escola? Diferentes dinâmicas educativas e práticas curriculares por parte das Escolas?

Parece ser legítima alguma interrogação sobre o que o senso comum considera serem as vantagens das centralidades relativas aos bens económicos e de acesso ao conhecimento quando se observa o facto de 60% das Escolas da CIM do Alto Minho conseguir reduzir as suas taxas de retenção nos três ciclos do Ensino Básico e as Escolas da CIM da Região de Coimbra só alcançarem tais valores na redução da taxa de retenção do 1.º ciclo.

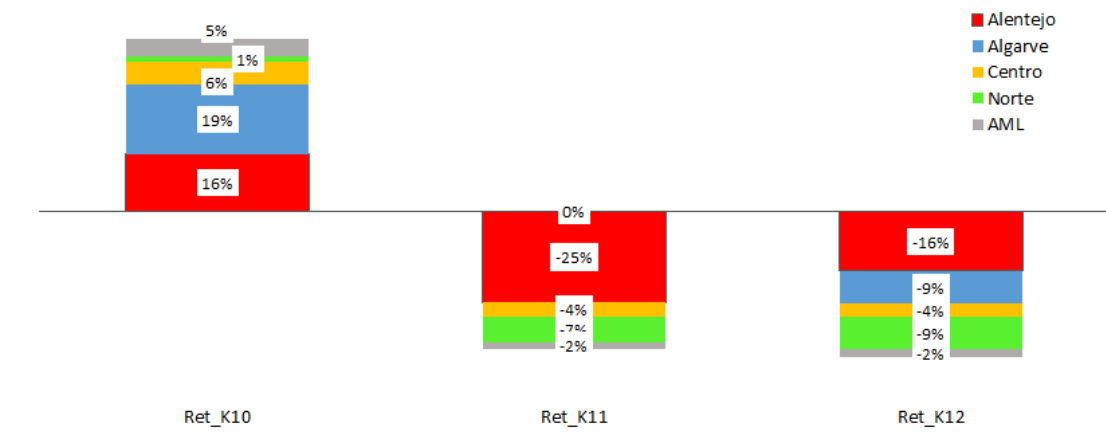
**Figura 57. Diferenças territoriais na intensidade da redução das taxas de retenção, no mínimo em 25%, em pelo menos dois ciclos, nas CIM de Portugal Continental**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

A figura 57 evidencia um país assimétrico no que respeita aos resultados escolares dos alunos, não só no ponto de vista situacional, mas também na progressão alcançada entre os biénios, verificando-se a Norte e na maioria das CIM da região Centro uma tendência para valores de retenção significativamente mais baixos e com uma evolução na melhoria desses resultados mais acentuada. Parecem afigurar-se regiões de maior dificuldade em superar as vulnerabilidades de partida e, deste modo, alcançarem progressos mais robustos as CIM das Beiras e Serra da Estrela e Beira Baixa na região Centro, da AML e territórios da Lezíria do Tejo, os territórios do Baixo Alentejo e do Alentejo Litoral e da região do Algarve. Face a tais resultados ainda mais se impõe a emergência de estratégias territoriais de cooperação e colaboração comprometidas entre os principais agentes e atores locais com responsabilidades educativas, na construção de respostas contextualizadas e convergentes com vista à melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos destes territórios.

**Figura 58. Apuramento da variação registada entre os biénios em Escolas com medidas PAEki, no Ensino Secundário, por região**



Fonte de dados: DGEEC | Fonte: PNPSE

As assimetrias dos resultados são acentuadas entre as regiões, qualquer que seja o ano de escolaridade, com amplitudes nas taxas de variação que são no 10.º ano de 18%, no 11.º ano de 25% e no 12.º ano de 12%. De realçar ainda, qualquer que seja a região, que o 10.º ano é o único ano da escolaridade obrigatória onde não se observou uma redução das taxas de retenção, por comparação entre os biénios (figura 58).

A informação aqui disponibilizada tem como finalidade principal deixar um contributo no equacionamento das fragilidades e pontos fortes de cada um dos territórios convertendo-se num manancial de dados que permita alinhamentos assertivos das intervenções sobre o sucesso educativo propostas pelas CIM/AM, no âmbito dos seus PIICIE, e das Escolas no âmbito dos seus PAE e respetivos Projetos Educativos. Esta informação é tão relevante para a renegociação das medidas educativas a promover ainda no quadro do Portugal 2020, quanto para a criação de planos de promoção do sucesso escolar relativos ao próximo quadro comunitário.



## Capítulo VI

# Considerações finais

## Principais Conclusões e Recomendações

---

### Plano de Ação Estratégica: uma política educativa de *bottom-up*

---

#### Principal Conclusão

Foi percebida, uma clara relação entre a aplicação do plano de ação estratégica e a redução das taxas de retenção. Registe-se que os anos curriculares alvos de implementação de PAE, no biénio 2016-2018, alcançaram uma redução das taxas de retenção no Ensino Básico de 29%.

#### **Recomendação 1: Naturalização, pelas Escolas, de procedimentos de ação estratégica para melhoria do serviço educativo prestado**

Tornar o plano de ação estratégica um instrumento central da ação e reflexão sobre as prioridades educativas das Escolas no âmbito do seu Projeto Educativo.

#### **Recomendação 2: Divulgação dos compromissos assumidos a nível nacional na melhoria do sucesso educativo**

Disponibilizar às Escolas, através do Ministério da Educação, informação acerca dos compromissos nacionais a obter em cada ano letivo relativa às taxas de transição e de qualidade do sucesso.

---

### Formação PNPSE: da conceção à implementação dos PAE

---

#### Principal Conclusão

Os Centro de Formação e Associação de Escolas deram um contributo imprescindível na criação e implementação das medidas dos planos de ação estratégica através da priorização da formação contínua dirigida às fragilidades detetadas pelas Escolas.

#### **Recomendação 3: Focagem das temáticas da formação contínua de professores nas prioridades de melhoria do serviço educativo assinaladas pelas Escolas**

Focar a formação contínua de professores nas prioridades de melhoria assinaladas nas escolas associadas aos CFAE.

#### **Recomendação 4: Canalizar a frequência da formação contínua para os atores diretamente envolvidos nas mudanças no interior das Escolas**

Aprofundar a ideia de que a frequência das temáticas formativas acordadas pelo Conselho de Diretores (na Comissão Pedagógica do CFAE) deve ser estratégica e preferencialmente direcionada aos docentes que implementam as medidas de promoção do sucesso escolar, dando-lhes a possibilidade de participarem na conceção dos seus projetos de desenvolvimento profissional, nomeadamente através de parcerias com grupos de professores e investigadores.

**Recomendação 5: Medir o impacto da formação contínua de professores recorrendo também a análises baseadas em estatística inferencial**

Diversificar os métodos e instrumentos de medição de impacto da formação contínua, como por exemplo: inquérito por questionário, entrevistas, grupos focais, observação de práticas letivas evoluindo para apresentação de resultados que integrem modelos de análise baseada em estatística inferencial.

**Recomendação 6: Medir o impacto da formação contínua de professores**

Avaliar o impacto da formação 3 a 6 meses, após o término das ações de formação.

---

Implementação dos Planos de Ação Estratégica pelas Escolas

---

**Principais Conclusões**

O acompanhamento de proximidade no interior das Escolas, realizado pela EM-PNPSE, foi encarado por estas como uma mais-valia, quer pela partilha de experiências, quer pela indução e/ou validação da mudança de práticas num conjunto alargado de docentes conducentes à aplicação dos PAE.

O acompanhamento organizado através de reuniões de redes de CFAE permitiu, baseado no contacto direto anual com cada uma das 663 Escolas PNPSE, aprofundar partilhas entre Escolas e induzir mudanças pelo reforço atempado de informação atualizada sobre práticas pedagógicas, organizacionais e de autorregulação.

---

**Recomendação 7: Criar equipas de acompanhamento às Escolas que estimulem as mudanças de práticas organizacionais e pedagógico-curriculares**

Prosseguir com a prática de visitas de acompanhamento presencial ao interior das Escolas dos membros da EM-PNPSE, quer por solicitação das mesmas, quer por outras razões que a justifiquem.

**Recomendação 8: Acompanhar os processos de melhoria das Escolas através de redes regionais de encontros**

Assegurar anualmente, pelo menos, um encontro direto com cada uma das Escolas PNPSE seja através de Seminários Regionais ou de outras modalidades de organização de redes de Escolas.

**Recomendação 9: Dar voz às Escolas na partilha de boas práticas pedagógicas, organizacionais e autorreguladoras**

Reforçar nos encontros de redes de Escolas PNPSE, quer a partilha de boas práticas pedagógicas e organizacionais baseadas em evidências educativas, quer mecanismos autorreguladores dos ciclos de melhoria do sucesso escolar desenhados por cada organização escolar.

---

## Instrumentos de Apoio à Autorregulação da Ação Educativa

---

### Principal Conclusão

A criação, implementação e apropriação dos Simuladores PNPSE de *Resultados e Projeção de Compromissos e de Projeção Contextualizada à Turma* levou à consciencialização das Escolas acerca dos compromissos nacionais assumidos para a melhoria das taxas de transição e de qualidade do sucesso escolar, enfatizando o respeito pelas diferenças de contexto das turmas. Estes instrumentos de autorregulação de resultados e de score contextual de turma foram reconhecidos pelas Escolas e Comunidades como recursos estratégicos de governação organizacional e pedagógica.

---

#### **Recomendação 10: Internalizar mecanismos de autorregulação da prática educativa pelo conhecimento atempado dos dados de sucesso escolar**

Naturalizar o recurso a instrumentos que permitam às Escolas e Comunidades conhecer, em tempo útil, os resultados ao nível da evolução dos respetivos indicadores de sucesso escolar.

---

## Liderança Pedagógica das Escolas na Territorialização das Políticas Educativas

---

### Principal Conclusão

Foram dados passos iniciais, mas significativos na convergência entre as necessidades das Escolas na melhoria da prestação do seu serviço educativo com as várias instâncias do poder local e regional (Municípios/CIM e AM) para garantir o cumprimento de uma escolaridade obrigatória de 12 anos a todos os alunos.

---

#### **Recomendação 11: Informar sobre métricas de redução do insucesso e abandono escolares para comprometimento de comunidades educativas alargadas**

Manter como orientação de política pública para a área da educação a redução do insucesso e do abandono escolar precoce e conseqüente melhoria da qualidade do sucesso escolar com o envolvimento e comprometimento dos Municípios e das entidades intermunicipais, através do acesso à plataforma central do Ministério da Educação aos Municípios e entidades intermunicipais dos dados de contexto dos respetivos territórios para a promoção convergente e articulada de intervenções territoriais focadas no cumprimento dos compromissos educativos.

---

#### **Recomendação 12: Clarificar o papel de liderança pedagógica das Escolas no contexto da Lei 50/2018**

Reforçar a clarificação e definição, quer do papel da Escola na liderança das decisões pedagógica, quer do papel das entidades intermunicipais e dos Municípios nas áreas, respetivamente da “Educação, ensino e formação profissional” e da “Educação”, de acordo com a Lei 50/2018 denominada de “Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias e para as entidades intermunicipais”.



**Recomendação 13: Estimular a elaboração de planos estratégicos municipais na área a educação**

Estimular a elaboração de documentos de orientação da ação estratégica dos Municípios e entidades intermunicipais que ponderem a evolução demográfica, a mobilidade no território, a modernização e requalificação dos estabelecimentos de ensino, os recursos educativos, as necessidades de emprego e a oferta educativa e formativa associados a compromissos de melhoria da qualidade das aprendizagens.

**Recomendação 14: Assegurar medidas de continuidade de financiamento comunitário na afirmação de parcerias de políticas educativas territorializadas**

Incluir no Quadro Comunitário “Portugal 2030” linhas de financiamento orientadas para a Promoção do Sucesso Escolar visando a continuação, redefinição e consolidação das intervenções territorializadas focadas na melhoria da equidade educativa e da qualidade das aprendizagens.

---

A Qualidade do Sucesso a Português no 1.º Ciclo: uma Prioridade Estratégica

---

**Principais Conclusões**

A monitorização relativa à qualidade do sucesso do 1.º ciclo, iniciada pela EM-PNPSE, revelou que apenas cerca de 70% dos alunos termina o 1.º ano de escolaridade com menção qualitativa de Bom ou Muito Bom. Nos restantes anos do 1.º ciclo a qualidade do sucesso diminui para aproximadamente 60%.

Os resultados das Provas de Aferição de 2.º ano a Português e Matemática revelam uma forte interação entre os níveis de proficiência de leitura e escrita e as restantes áreas curriculares, nomeadamente nos domínios ‘Números e Operações’ e ‘Organização e Tratamento de dados’.

**Recomendação 15: Recolher dados de qualidade do sucesso escolar no 1.º ciclo**

Recolher institucionalmente de forma sistemática, atempada e não facultativa, as menções qualitativas de avaliação dos alunos do 1.º ciclo e indicadores de absentismo escolar.

**Recomendação 16: Estimular o envolvimento de todos os stakeholders na melhoria da qualidade das competências leitoras e pré-leitoras**

Acompanhar o nível de consecução das competências pré-leitoras no pré-escolar e leitoras no 1.º ciclo mobilizando centros de formação/investigação e autarquias associados a iniciativas específicas do Ministério da Educação.

**Recomendação 17: Incentivar a integração de especialistas de leitura nas Escolas**

Proporcionar a existência da figura do especialista de leitura - docente ou técnico com formação específica/ especializada em leitura e escrita - que integre as equipas multidisciplinares das Escolas e/ou das autarquias, com o papel de implementar abordagens multinível na aprendizagem das competências pré-leitoras na Educação Pré-Escolar e leitoras no 1.º ciclo, em contexto de sala de aula.

---

**Recomendação 18: Focar o trabalho das equipas multidisciplinares em intervenções monitorizadas e sobre cada caso acompanhado**

Estimular e dar visibilidade ao trabalho integrado e integrador das equipas multidisciplinares (da escola e da autarquia) visando, quer a melhoria das aprendizagens de cada aluno, quer o reforço da ligação às famílias e às comunidades com recursos a processos de monitorização objetivos e sistemáticos.

**Recomendação 19: Reforçar procedimentos tendentes a permitir ações e abordagens curriculares adaptados à diversidade multicultural**

Aprofundar estratégias que abracem a multiculturalidade e que permitam respostas flexíveis, inclusivas e efetivas de promoção do sucesso escolar, encarando a diversidade das populações escolares como oportunidade.

**Recomendação 20: Estimular da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário a produção de conhecimento científico contextualizado em várias áreas do saber**

Divulgar, fomentar e disseminar a implementação de programas de intervenção nas áreas de Português, de Matemática e das Ciências Experimentais, entre outras, nascidos e acompanhados no meio académico, com evidências empíricas, na melhoria das aprendizagens dos alunos e no reforço do desenvolvimento profissional docente.

---

**10.º Ano de Escolaridade: Ano Crítico na transição do Básico para o Secundário**

---

**Principal Conclusão**

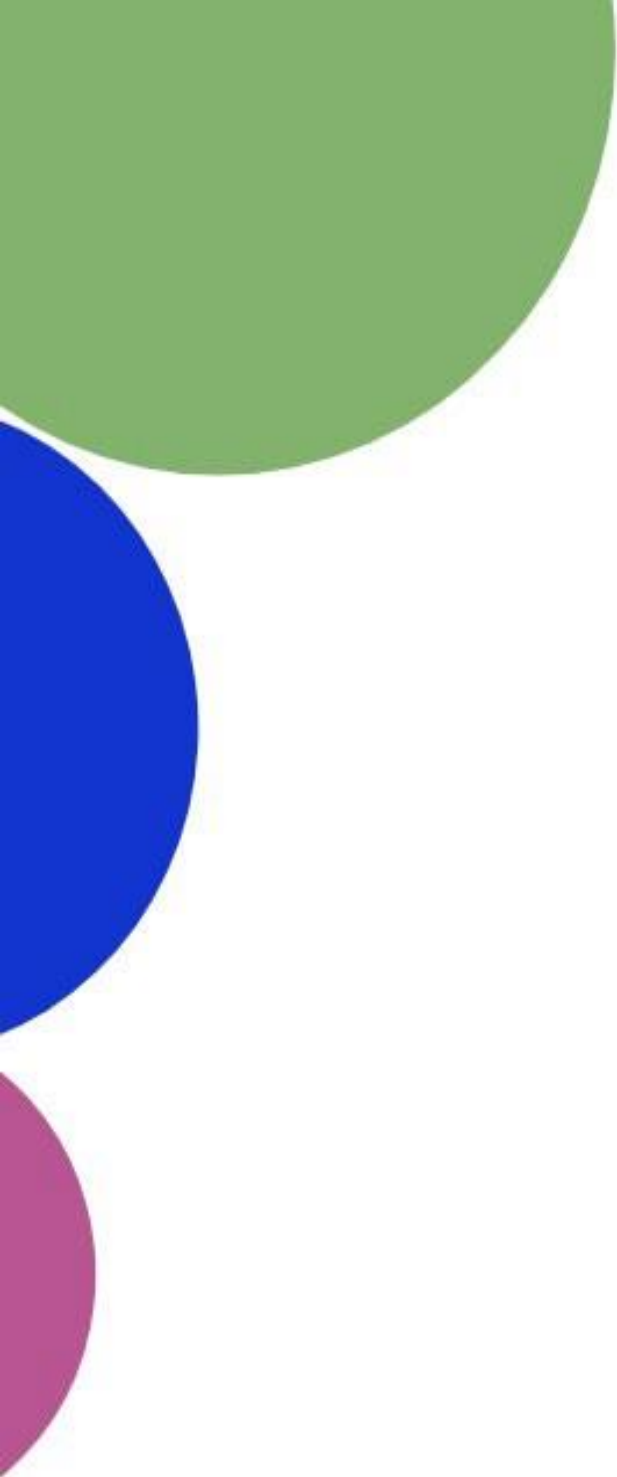
No Ensino Secundário a diminuição das taxas de retenção no biénio 2016-2018 é pouco expressiva; contudo, o 10.º ano é o único ano da escolaridade obrigatória onde, em todas as regiões, não se observa uma redução das taxas de retenção, por comparação entre os biénios, quer nas Escolas PNPSE com PAEki, quer nas restantes Escolas.

---

**Recomendação 21: Reorganizar a rede de oferta educativa e formativa do Ensino Secundário para satisfazer as necessidades de formação de todos e de cada um dos alunos, independentemente das profundas assimetrias territoriais**

Estimular a abertura de respostas flexíveis que diminuam os elevados níveis de insucesso e abandono escolares no Ensino Secundário, em especial nos territórios com maior depressão demográfica, com Escolas muito distanciadas e mobilidades inter-territoriais complexas, através de:

- i. planeamento da rede de oferta educativa e formativa no Ensino Secundário de novas respostas de geometria variável, compaginando as expectativas e motivações intrínsecas de formação de todos os alunos e os interesses estratégicos dos territórios;
  - ii. um diálogo profundo entre Escolas, Comunidade Intermunicipal ou conjunto de Municípios para se proporcionar uma distribuição abrangente de opções de escolha para todos e cada um dos alunos, e em especial para aqueles que vivem em territórios de baixa densidade escolar.
-



# **Dossiê de Projetos**

## Introdução

O capítulo Dossiê de Projetos foi criado com o objetivo de dar a conhecer alguns dos projetos que foram implementados em Escolas no âmbito do PNPSE e/ou dos PIICIE. Considerando o grande número de projetos em curso, a sua diversidade e pertinência, a escolha dos projetos a integrar este dossiê não se configurou uma tarefa fácil. Fundamentou-se a decisão desta escolha em três critérios reveladores da visão integrada do PNPSE para a promoção do sucesso escolar assente em intervenções curriculares e pedagógicas focadas, preventivas e contextualizadas: i) configurarem-se como medidas de promoção do sucesso escolar nas áreas curriculares do Português, especialmente no domínio da leitura, da Matemática e do Estudo do Meio/ Ciências, especificamente neste caso focadas no Ensino das Ciências; ii) consistirem em intervenções pedagógicas complementares e preventivas, focadas no 1º ciclo do ensino básico, mas também em ciclos subsequentes; iii) possuírem o objetivo de contribuir para a produção de conhecimento científico contextualizado nas comunidades educativas onde são desenvolvidos.

A maioria destes projetos está a ser implementada nas Escolas, mediante articulação entre estas, Instituições do Ensino Superior/Centros de Investigação/Associações Científicas e Municípios e/ou Entidades Intermunicipais concretizando-se, em alguns casos, como operações dos PIICIE.

Este dossiê encontra-se organizado por áreas temáticas. Sendo a Leitura a primeira área a ser abordada, seguida da área da Matemática e finalmente da área das Ciências. Constatar-se-á que os projetos sobre a leitura são em número substancialmente superior que as demais áreas. Deve-se tal facto à existência de mais investigação-ação implementadas no seio das Escolas em parceria com as instituições de Ensino Superior na área da Leitura. Por outro lado, o PNPSE induziu as Escolas a intervenções preventivas, entre as quais se destacam as que promovem as competências pré-leitoras e leitoras, tendo em conta os problemas de qualidade de sucesso detetados nos primeiros anos de escolaridade e a importância transversal da consolidação destas aprendizagens nos anos de escolaridade subsequentes.

Todos os projetos apresentam uma estrutura semelhante com um enquadramento, objetivos, coordenação e equipa, público-alvo, abrangência, metodologia, atividades, resultados e considerações finais. Para além desta descrição sucinta, foram desafiados os autores e coordenadores para, numa breve entrevista, responder a questões comuns a todos os projetos.

Considera-se que este capítulo é um retrato de alguns dos projetos de âmbito curricular, desenvolvidos um pouco por todo o país, alinhados com as prioridades estratégicas das Escolas e com as políticas públicas de educação dos territórios.

A inclusão de um dossiê de projetos, neste relatório, só foi possível graças à colaboração e disponibilidade dos coordenadores dos mesmos, aos quais desde já se deixa uma nota de agradecimento.

## Projeto “Da conceção à validação de um modelo integrado de intervenção na leitura. Contributos para a operacionalização do modelo multinível.”

Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime e Sandra Santos



*O presente projeto representa um investimento da Câmara Municipal de Guimarães num dos Agrupamentos de Escolas do município, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e Ministérios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e por fundos nacionais (PIDDAC), através das Unidades de Investigação e Desenvolvimento (UID/PSI/01662/2019; UID/CIEC/00317/2019), estando associado ao Centro de Investigação em Psicologia-UM e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança-UM<sup>1</sup>.*

### Enquadramento

O projeto “Da conceção à validação de um modelo integrado de intervenção na leitura. Contributos para a operacionalização do modelo multinível” foi norteado pelas orientações gerais dos modelos multinível, quer no que concerne à avaliação, quer no que diz respeito ao desenho universal da aprendizagem.

A expressão “modelo integrado” contempla três dimensões nucleares do projeto, i.e., o contexto, a conceção de avaliação e os parceiros envolvidos. Relativamente à primeira dimensão, as atividades previstas, sejam de avaliação ou de intervenção, foram pensadas de modo a serem integradas nas sequências didáticas implementadas em sala de aula. Na segunda dimensão – conceção da avaliação – os instrumentos e procedimentos a usar deveriam contribuir quer para a definição das medidas de apoio e/ou de intervenção a implementar, quer para a monitorização dos progressos dos alunos. Por último, o projeto pressupunha a articulação de todos os parceiros envolvidos: Agrupamento de Escolas de Briteiros, a Autarquia (Câmara Municipal de Guimarães), o Ministério da Educação (PNPSE) e a Universidade do Minho através dos dois centros de investigação (CIPSI e CIEC).

A conceção do projeto tem como referenciais teóricos o Modelo Multinível (MMN) e o Modelo Simples de Leitura (MSL). O

primeiro, adotado no Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, remete para uma conceção de intervenção nas dificuldades organizada em três níveis: medidas universais, seletivas e adicionais. O segundo, traduzido pela fórmula  $CL = F \times CLO$ , considera que a Compreensão da leitura (CL) é o produto da interação entre a Identificação das palavras escritas (Fluência - F) e a Compreensão da linguagem oral (CLO).

A figura 1 ilustra o modelo multinível e o modo como nele se enquadra o projeto. A pirâmide representa os três níveis de prevenção preconizados nos modelos multinível (MMN) nas referências internacionais. Do lado direito da figura representa-se a correspondência com o modelo adotado em Portugal. O primeiro nível visa todos os alunos e, via transferência do conhecimento científico, deve

### Coordenação e Equipa

A coordenação do projeto está a cargo de Iolanda Ribeiro, Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Fernanda Leopoldina Viana, Instituto de Educação do Minho; Irene Cadime, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho e Sandra Santos, Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho<sup>1</sup>.

A equipa é composta pelas seguintes mediadoras: Maria do Céu Marques Cosme; Bruna Rodrigues; Helena Costa; Lurdes Costa; Carina Freitas, Ana Sofia.

<sup>1</sup> Este era o enquadramento institucional da investigadora Sandra Santos no início do projeto. À data deste relatório é investigadora no CIPES.

permitir uma melhoria substantiva dos processos de ensino, a qual se deverá traduzir numa melhoria das aprendizagens de todos os alunos e, em paralelo numa redução do número de alunos em risco na aprendizagem. A intervenção a este nível exige não só a transferência do conhecimento científico para as práticas pedagógicas, mas também a realização de provas de rastreio, a realizar no início de cada ano de escolaridade. Estas provas visam identificar alunos em risco e permitir a organização de uma intervenção que responda às competências específicas nas quais se verificam desvios tendo por referência o currículo. Além do rastreio universal, é prevista a monitorização sistemática dos alunos em risco. Esta monitorização permite, não só confirmar os dados do rastreio como, também, acompanhar a evolução das aprendizagens dos alunos durante o processo de intervenção e verificar a adequação das estratégias pedagógicas adotadas.

Os alunos sinalizados como “em risco” e que não respondam às medidas do ensino universal podem ser enquadrados no nível 2 (prevenção secundária conforme os modelos internacionais) ou no artigo 8º, alínea e) do Decreto-lei nº 54 de 6 de julho de 2018, que integra as medidas universais. Esta alínea prevê que os alunos possam receber um apoio de foco académico ou comportamental em pequeno grupo. Neste nível, os alunos, em pequeno grupo, devem receber um apoio específico em função das dificuldades registadas, preferencialmente com recurso a programas baseados cientificamente. Assim, embora a intervenção tenha de ser individualizada, ela não tem de ser, necessariamente, individual.

Os níveis correspondentes às medidas seletivas e adicionais visam responder aos alunos que, apesar do apoio concedido no âmbito do artigo 8º, continuem a manter dificuldades, distanciando-se cada vez mais do seu grupo de pares. A inclusão naqueles níveis obriga à realização de um diagnóstico, de modo a determinar outros fatores que possam estar a contribuir para as dificuldades observadas. O presente projeto foi especificamente planeado para o nível correspondente às medidas universais.

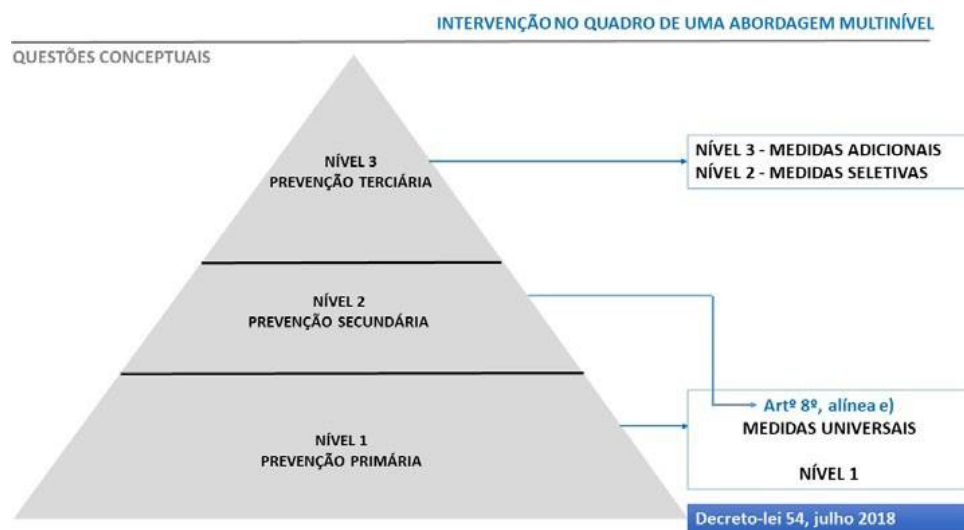


Figura 1. O modelo multinível

## Objetivos

O projeto “Da conceção à validação de um modelo integrado de intervenção na leitura. Contributos para a operacionalização de um modelo multinível” é um projeto que procura a promoção do sucesso escolar e que tem os seguintes objetivos:

- assegurar a transferência do conhecimento científico sobre o processo de ensino da leitura;
- construir e testar um modelo que operacionalize as medidas universais de aprendizagem;
- definir, testar e validar procedimentos de sinalização de alunos em risco na aprendizagem da leitura;
- definir, testar e validar procedimentos de avaliação de alunos em risco na aprendizagem da leitura;
- ensaiar/validar modelos alternativos de intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura;
- estabelecer/definir linhas orientadoras para a implementação e posterior disseminação de um modelo de sinalização, monitorização e intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura.

## Equipa

A equipa do projeto era constituída por:

- a) 4 Investigadoras-coordenadoras;
- b) uma bolsista de investigação do Centro de Investigação em Psicologia da Universidade do Minho;
- c) uma psicóloga contratada a tempo integral com financiamento da Câmara Municipal de Guimarães;
- d) uma aluna do doutoramento em Psicologia Aplicada (Escola de Psicologia, UM), membro da equipa do GILLE (Grupo de Investigação em Linguagem, Leitura e Escrita) da Unidade de Aprendizagem, Instrução e Carreira (CIPSI);
- e) a coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) do Agrupamento de Escolas;
- f) a Psicóloga do Agrupamento de Escolas;
- g) uma Técnica Superior no Agrupamento de Escolas de Briteiros.

## Público-alvo

O foco da ação são os alunos do 1º e do 2º ano de escolaridade do ensino básico.

## Abrangência

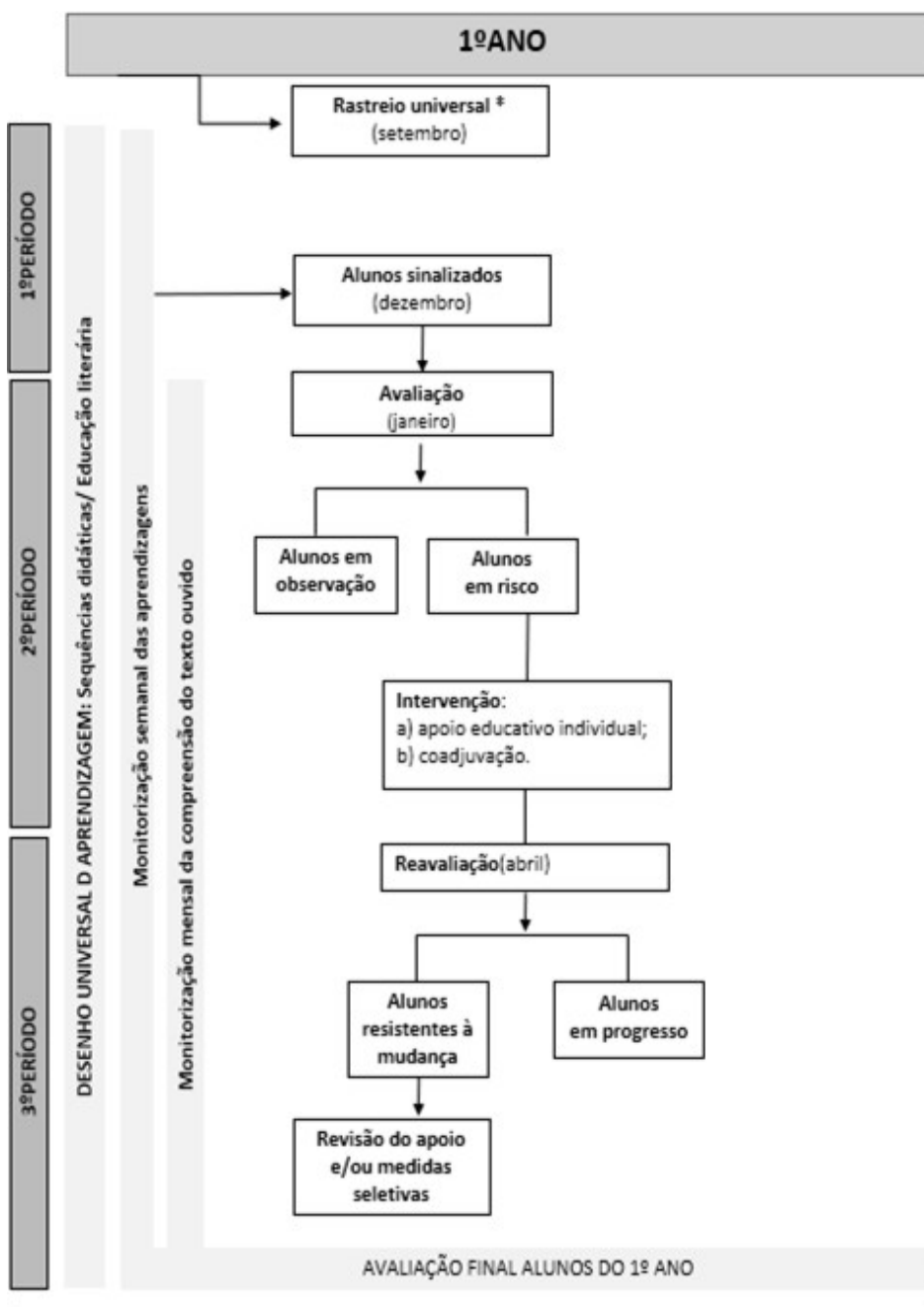
O projeto foi implementado, ao longo de dois anos, no Agrupamento de Escolas de Briteiros (Concelho de Guimarães), constituído por seis escolas do 1º ciclo do Ensino Básico.

O primeiro ano de implementação abrangeu 64 alunos do 1º ano e 51 alunos do 2º ano (n=115). O segundo ano de intervenção abrangeu 54 alunos do 1º ano e 62 alunos do 2º ano de escolaridade (n=116).

## Metodologia

Na figura 2 apresentam-se as etapas de implementação referentes ao 1º ano de escolaridade e, na figura 3, as referentes ao 2º ano de escolaridade.





\* O rastreio universal no 1º ano de escolaridade não permite identificar alunos "em risco" mas caracterizar a heterogeneidade dos mesmos.

Figura 2. Etapas de implementação do projeto no 1º ano de escolaridade

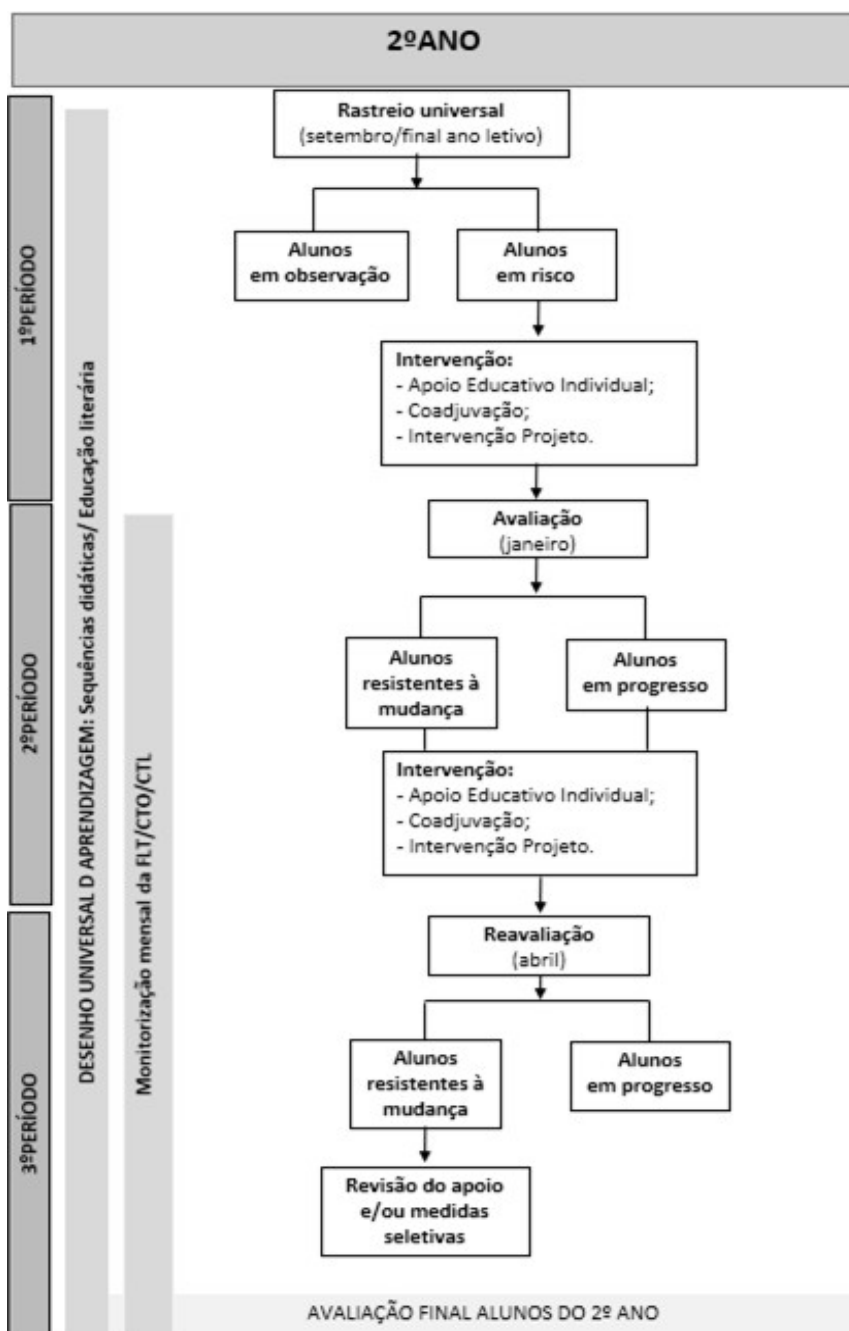


Figura 3. Etapas de implementação do projeto no 2º ano de escolaridade

### Atividades

O projeto incluiu a realização de rastreios universais e a monitorização das aprendizagens, das quais resultaram a identificação de alunos em risco. As provas de rastreio foram realizadas no 1º ano de escolaridade, no início do 1º período, tendo-se avaliado competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita. Todos os alunos foram monitorizados semanalmente. A monitorização – baseada nos princípios do *Curriculum Based Measurement* (CBM) – incidiu sobre os conteúdos lecionados, tendo sido avaliadas especificamente a Consciência fonológica, a aplicação das Regras de conversão fonema-grafema e grafema-fonema, a Fluência de leitura de Palavras e a Escrita de palavras. No final do 1º

período, com base nos resultados das monitorizações semanais, foram sinalizados os alunos em risco, tendo os mesmos sido avaliados em todos os conteúdos lecionados no respetivo período. Os resultados desta avaliação permitiram uma descrição das áreas em que os alunos poderiam precisar de um apoio adicional, o qual foi proporcionado e enquadrado nas alíneas previstas no artigo 8º do Decreto-lei 54/2018. A partir do 2.º período, foi introduzida a avaliação da compreensão de textos ouvidos, realizada mensalmente”. Destes últimos, nenhum veio a revelar dificuldades efetivas, pelo que passaram a efetuar as monitorizações previstas para todos os alunos.

Os alunos em risco, e que usufruíram das medidas previstas no artigo 8º, foram igualmente monitorizados, de modo a determinar a eficácia da intervenção e a tomada de decisão (supressão das medidas ou encaminhamento para a EMAEI). Paralelamente, foi desenvolvido um conjunto de sequências didáticas e de guiões de exploração de obras de literatura para a infância, a implementar em grupo-turma, pelos respetivos professores titulares.

A organização no 2º ano apresenta um ciclo de fases similar ao adotado para o 1.º ano: rastreio universal, monitorização das aprendizagens, identificação de alunos em risco, apoio enquadrado nas alíneas previstas no artigo 8º, elaboração de sequências didáticas didáticas (orientadas para a fluência de leitura, compreensão do texto lido e do texto ouvido) e exploração de obras de literatura para a infância. As monitorizações no 2º ano foram mensais e realizadas nas condições anteriormente descritas. Todos os dados foram tratados, devolvidos e discutidos com os professores, resultando daí as ações necessárias e as mudanças nas práticas pedagógicas, quando se afigurou adequado.

Nos dois anos de escolaridade, o rastreio, a monitorização, a avaliação com provas standardizadas de leitura, a organização e o tratamento de dados foram efetuados por duas técnicas afetas ao projeto: uma, foi contratada no quadro do financiamento assegurado pela Câmara Municipal de Guimarães; a outra, era Técnica Superior no Agrupamento de Escolas de Briteiros. Este trabalho foi articulado com os professores, com a Coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva do Agrupamento de Escolas e com o Serviço de Psicologia do Agrupamento.

Ao longo dos dois anos realizaram-se reuniões com os professores titulares de turma do 1º e do 2º ano, com os professores de apoio, com a psicóloga do Agrupamento e com a coordenadora da EMAEI. Foram também realizadas reuniões de coordenação com o Diretor do Agrupamento e com a Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Guimarães, bem como com um representante do PNPSE.

Durante os dois anos de implementação do projeto, decorreram duas oficinas de formação (25h) para todos os professores nele envolvidos, nas quais foram abordados os aspetos teóricos/práticos do mesmo, assim como efetuadas reflexões e planificações decorrentes do processo.

## Resultados

### De processo

- 1 Agrupamento de Escolas
- 6 escolas de 1º ciclo
- 6 turmas de 1º ano
- 6 turmas de 2ºano
- professores titulares de turma
- 116 alunos abrangidos no projeto

## De impacto

Os resultados das avaliações apontaram para uma redução no número de alunos inicialmente sinalizados como “em risco” ao nível da aprendizagem da leitura.

## Considerações finais

### a) Impacto ao nível dos alunos

Enquadradas no desenho universal da aprendizagem, foram construídas sequências didáticas para o 1º e para o 2º ano, bem como guiões de exploração de obras de literatura para a infância. A elaboração destes recursos incorpora os dados da investigação sobre o ensino da leitura, da escrita e da educação literária. Segundo os professores, esta intervenção revelou-se adequada, dado o alto nível de estruturação e sistematização das atividades e dos materiais, tendo resultado numa melhoria global da aprendizagem da leitura por parte de todos os alunos.

Os alunos com dificuldades no processo de aprendizagem da leitura foram identificados atempadamente e as suas trajetórias monitorizadas ao longo do tempo. Este processo sistemático de identificação, avaliação, intervenção, reavaliação e revisão da intervenção permitiu uma resposta interventiva mais eficaz e que resultou na redução efetiva do número de alunos em risco

### b) Impacto nas práticas pedagógicas dos professores

Os professores adotaram os recursos que foram sendo disponibilizados no âmbito do projeto, recursos estes baseados no conhecimento científico, o que constituiu um complemento positivo às práticas já utilizadas.

Houve o cuidado de articular as sequências didáticas com os manuais escolares adotados pelo Agrupamento, e na sua maioria, os professores optaram por usar, de forma complementar, ambos os recursos.

Os professores salientaram ainda a importância da monitorização das aprendizagens dos alunos como prática a adotar no futuro, no sentido de facilitar a identificação das dificuldades específicas de cada um. Neste âmbito, apontaram como constrangimento, no primeiro ano do projeto, as monitorizações que tiveram de realizar ao longo do ano com implicações na gestão do currículo. No segundo ano, estas monitorizações foram efetuadas pela Técnica Superior do Agrupamento e pela Psicóloga contratada para o projeto. Esta opção foi considerada muito adequada, considerando os professores que, dada a importância das monitorizações, se deveria manter este modelo.

### c) Papel dos mediadores “especialistas de leitura”

O papel dos mediadores - especialistas de leitura (enquadram-se neste grupo os bolsiros que foram capacitados e que participaram na implementação do projeto) foi crucial. Por um lado, funcionaram como intermediários na articulação entre a equipa de consultoria e os professores. Por outro lado, foi da sua responsabilidade a avaliação dos alunos do 1º e 2º ano de escolaridade nos diferentes momentos ao longo do tempo, fornecendo feedback aos professores, bem como pelo acompanhamento direto de alguns alunos considerados em risco. Neste último aspeto, salienta-se a construção de materiais de intervenção tendo em conta a especificidade de cada caso.

#### d) Impacto social

Este projeto nasceu como resposta a um repto do Município de Guimarães e do PNPSE à Universidade do Minho, com o objetivo de validar práticas pedagógicas cientificamente baseadas que contribuíssem para a promoção do sucesso escolar dos alunos de todo o concelho. O modelo de intervenção concebido, experimentado e avaliado contribuirá para a definição, por parte do Município de Guimarães, de políticas educativas e de gestão de recursos baseados em evidências científicas.

Todavia, o impacto deste projeto não ficará confinado ao município financiador, dado que, sobre o mesmo, serão publicados três livros, de acesso livre, que permitirão a réplica e/ou a adaptação destes projetos a outras realidades nacionais.

No primeiro livro, ser apresentada uma síntese do estado da arte no que concerne às competências facilitadoras da aprendizagem inicial da leitura, a planificação da intervenção no quadro de uma abordagem multinível, a descrição do processo de operacionalização adotada, bem como uma síntese dos resultados, quer em termos do impacto nos alunos em risco, quer no que concerne à sua implementação, incluindo-se, nesta operacionalização, a análise dos pontos fortes, dos constrangimentos e dos desafios que se colocam. No segundo livro serão compiladas as provas usadas na monitorização e no rastreio. No terceiro livro serão disponibilizados os materiais e as sequências didáticas elaboradas para o 1º e para o 2º ano de escolaridade.

#### e) Recomendações/sugestões

Globalmente, a apreciação do projeto é positiva, não só pelo impacto no desempenho dos alunos ao nível da leitura, mas também pelo impacto nas práticas de ensino utilizadas pelos professores. A identificação atempada e a consequente intervenção adequada junto dos alunos em risco são elementos cruciais na dinâmica do projeto. No entanto, tal como destacado pelos professores, para a manutenção do projeto nos próximos anos, é crucial alocar recursos especializados (especialistas de leitura) que possam apoiar todo o processo de avaliação e de intervenção, abrangendo a totalidade de alunos que apresentem dificuldades e que, em simultâneo, trabalhem com os professores numa ótica de consultoria.



## ... em Entrevista

**EM-PNPSE:** Quais as mudanças induzidas pelo projeto, num quadro de equidade e de justiça educativa, na prática pedagógica e no seu desenvolvimento profissional docente e nas aprendizagens dos alunos?

**Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime & Sandra Santos:** A implementação do projeto implicou um processo sistemático de formação de professores que se organizou em duas linhas. A primeira, consubstanciou-se na participação dos professores em oficinas de formação acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. A segunda, assentou num modelo de consultoria, que incluía a ida dos técnicos (especialistas de leitura) às salas de aulas. Estas duas abordagens são complementares e permitiram apoiar os professores na implementação das orientações que decorriam das oficinas de formação, bem como responder a questões decorrentes da prática pedagógica e dos problemas que os alunos apresentavam.

**EM-PNPSE:** Quais as evidências empíricas das mudanças assinaladas nas quais se fundamenta a metodologia adotada para este projeto?

**Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime & Sandra Santos:** O projeto incluiu, ao nível dos alunos, a realização de provas de rastreio, a monitorização sistemática das aprendizagens e a aplicação de provas standardizadas de leitura. Ao nível dos professores, foram realizadas entrevistas de modo a recolher dados sobre o projeto, a sua implementação e resultados, quer ao nível das aprendizagens dos alunos, quer nas práticas de ensino. A descrição sistemática destes dados será efetuada nas publicações previstas e que constituem outputs do projeto.

**EM-PNPSE:** De que forma se enquadra este projeto, no quadro da política educativa atual, numa perspetiva preventiva e de abordagem multinível de suporte à aprendizagem no território?

**Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime & Sandra Santos:** Como se depreende da descrição prévia, a intervenção foi desenhada em função das evidências científicas atuais sobre o ensino da leitura e sobre a intervenção junto dos alunos em risco, numa ótica preventiva. Todas as atividades desenvolvidas enquadram-se no nível 1 - medidas universais - quer numa ótica de desenho universal de aprendizagem, quer para responder aos alunos em risco e para os quais se considera apropriada uma intervenção prevista no artigo 8º alínea e) do decreto-lei nº 54 de 6 de julho de 2018.

**EM-PNPSE:** Que condições considera imprescindíveis para a apropriação e sustentabilidade do projeto por parte das escolas? Que desafios podem ser encontrados neste caminho?

**Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime & Sandra Santos:** São várias as considerações se nos afiguram imprescindíveis. De entre estas, destacaríamos:

- a. a necessidade de a direção dos Agrupamentos, os Serviços de Psicologia e as EMAEI terem um conhecimento aprofundado dos modelos multinível (e não apenas do decreto-lei nº 54 de 6 de julho de 2018), das exigências que os mesmos comportam ao nível de atividades e materiais necessários, bem como das mudanças de cultura e práticas organizacionais que requerem;
- b. a implementação de uma intervenção preventiva de cariz multinível é particularmente exigente no que concerne às condições requeridas, pelo que a articulação com os Municípios e com a Universidade se afigura particularmente necessária, quer no suporte financeiro que exige, quer no apoio à transferência do conhecimento científico para o contexto escolar;
- c. a necessidade de construção de materiais que são essenciais para a

- implementação dos modelos multinível, tais com: provas de rastreio, tarefas de monitorização, programas baseados em evidências científicas destinados a alunos atempadamente identificados em risco;
- d. a formação de profissionais que, podendo ter uma formação inicial de base diferente (educação, psicologia, professor) necessitam, todavia, de formação complementar que os capacite em áreas chave, tais como: ensino da leitura e da escrita, dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita; avaliação da leitura (numa ótica de rastreio, monitorização e diagnóstico); programação e planificação da intervenção para alunos em risco; recolha e tratamento estatístico de dados; consultoria. A definição do perfil destes profissionais, a sua formação e a sua presença nos Agrupamentos de Escola deve constituir uma das prioridades do sistema educativo. A nível de desafios, destacaríamos: a desconfiança básica dos profissionais sobre o tempo de duração das medidas, resultante das múltiplas mudanças introduzidas nas últimas décadas; a não continuidade dos projetos e o número excessivo de projetos nos quais os professores se veem compelidos a participar. Importa ter presente que a inovação requer um equilíbrio, sempre difícil, entre mudança e estabilidade para se conseguir a consolidação de práticas.



## AEA - Ainda estou a aprender

Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime e Sandra Santos



*O presente projeto, implementado nos Municípios de Valongo e de Vila Nova de Famalicão, adotaram designações distintas (respectivamente, VaLer – Valongo a Ler e Ainda Estou a Aprender – Plataforma Literacia). Porém, ambos implicam a utilização da Plataforma Ainda Estou a Aprender, pelo que faremos a descrição dos mesmos com base na plataforma que apoia a intervenção: Ainda Estou a Aprender. Os projetos enquadram-se no Programa Operacional Regional do Norte – financiamento NORTE 2020. Ambos são coordenados por investigadores do Centro de Investigação em Psicologia-UM e do Centro de Investigação em Estudos da Criança-UM<sup>2</sup>.*

### Enquadramento

A plataforma **Ainda Estou a Aprender** (<https://www.aindaestouaprender.com/>), utilizada como suporte à intervenção, foi construída tendo como referência o estado da arte sobre a avaliação e a intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura.

A Figura 1 ilustra o modelo multinível e o modo como nele se enquadra o projeto. A pirâmide

representa os três níveis de prevenção preconizados nos modelos multinível (MMN). O Nível 1 abrange todos os alunos e pressupõe um ensino de qualidade, entendendo-se por qualidade um ensino baseado nas evidências científicas. É esperado que um ensino de qualidade reduza substancialmente o número de alunos em risco. A intervenção em pequeno grupo (Nível 2 – Prevenção Secundária), com programas validados cientificamente, reduz o número de alunos em risco. Todavia, regista-se sempre uma percentagem de alunos, descritos como alunos resistentes à intervenção, que mantêm as dificuldades. Estes alunos necessitam de um diagnóstico preciso das suas dificuldades e, no geral, necessitam de intervenção sistemática, igualmente com programas baseados em evidências científicas, mas nos quais se verifica um aumento da intensidade e da frequência da intervenção (nível 3 – Prevenção Terciária).

### Coordenação e Equipa

A coordenação do projeto está a cargo de Iolanda Ribeiro, Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Fernanda Leopoldina Viana, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Irene Cadime, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho e Sandra Santos, Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho<sup>1</sup>.

A equipa é composta pelas seguintes mediadoras: Maria do Céu Marques Cosme; Joana Cruz; Sara Teixeira; Juliana Ferreira Carvalho Lopes Machado; Ana Catarina dos Santos Duarte; Maria da Conceição Lopes Magalhães.

<sup>1</sup> Este era o enquadramento institucional da investigadora Sandra Santos no início do projeto. À data deste relatório é investigadora no CIPES.

2



Projeto apoiado no âmbito do Eixo Prioritário 8 – Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida - do Norte 2020, referente aos avisos NORTE-66-2016-28 e NORTE-66-2016-29 para a apresentação de Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar e das operações que os integram.



**Figura 1. O modelo multinível. Comparação da opção efetuada em Portugal como outros modelos**

O modelo adotado em Portugal, e consignado no decreto-lei nº 54 de 6 de julho de 2018, embora comporte igualmente três níveis – medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais – não tem uma correspondência direta com os níveis de prevenção primária secundária e terciária. Da análise deste decreto-lei, e conforme representado na figura 1, constata-se que o nível 1 incluiu quer os princípios que estão presentes na prevenção primária, quer os que constam da secundária, mais concretamente os plasmados nas alíneas a) e e) do artigo 8º. Por sua vez, as medidas seletivas e adicionais têm equivalência ao nível 3, designado como de prevenção terciária. Os modelos multinível podem comportar um número variável de níveis, num mínimo de três. O modo como se organizam devem ser ajustados a cada realidade nacional, como é o caso do decreto-lei nº 54/2018, que adota um modelo específico de organização em três níveis.

Os MMN pressupõem, além de um ensino universal de qualidade e de programas de intervenção baseados em evidências científicas, um conjunto de condições para a sua implementação. De entre estas condições destacaríamos: i) o rastreio universal, visando a identificação atempada de alunos em risco; ii) a monitorização das aprendizagens. A monitorização das aprendizagens, por sua vez, encerra um duplo propósito: a) o de confirmar se os alunos identificados em risco estão efetivamente em risco, identificando falsos positivos e falsos negativos; b) monitorizar a eficácia da intervenção junto dos alunos identificados em risco. É neste quadro que foram concebidos os projetos implementados nos dois municípios.

## Objetivos

Definiram-se como objetivos:

- a. a organização de um rastreio universal que permita a identificação atempada dos alunos do 2.º ano em risco;
- b. a identificação de falsos positivos e de falsos negativos;
- c. a organização de uma intervenção que responda ao perfil de risco dos alunos, tendo como referencial teórico o modelo simples de leitura;
- d. a criação e implementação de um sistema de monitorização das aprendizagens dos alunos identificados como em risco;
- e. a formação de professores, dotando os mesmos de um conjunto de conhecimentos e competências que permitam ir ao encontro dos racionais subjacentes aos MMN;
- f. a formação de um conjunto de profissionais cujo perfil se aproximasse, em termos de competências, ao dos Especialistas de Leitura, dado o seu papel chave na implementação dos MMN;
- g. a avaliação do processo e dos resultados.

## Público-alvo

Alunos do 2º ano de escolaridade, identificados como “em risco” na aprendizagem da leitura. Não seriam incluídos no projeto os alunos que, no início do 2º ano de escolaridade, não tivessem ainda adquirido as regras de conversão fonema/grafema. Assim, o critério de inclusão é o de serem já capazes de identificação de palavras constituídas por estruturas silábicas do tipo CV (consoante + vogal). As razões para esta opção justificam-se quer pelas limitações em termos de recursos humanos, quer pelas limitações dos recursos disponíveis na plataforma Ainda Estou a Aprender.

A intervenção decorreu ao longo do 2º ano de escolaridade, sendo as aprendizagens monitorizadas nesse ano e nos subsequentes.

## Abrangência

Os projetos decorrem em dois Municípios, num total de 13 Agrupamentos e de 97 escolas de 1º ciclo.

## Metodologia

Na figura 2 apresenta-se o plano geral de intervenção com as etapas de implementação. O plano de avaliação é descrito na figura 3. Finalmente, na figura 4 apresenta-se o plano de avaliação para os três anos de duração prevista do projeto.

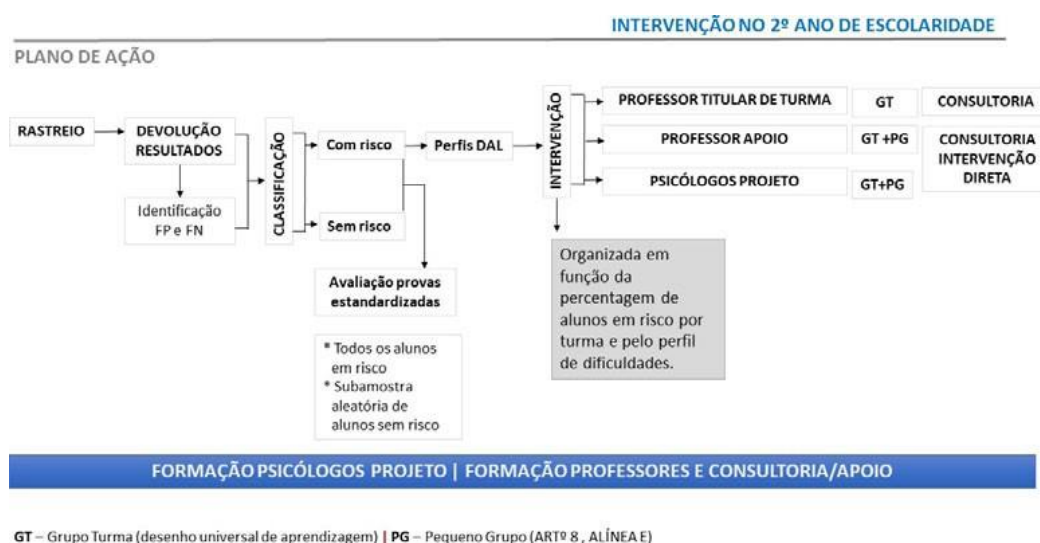


Figura 2. Plano geral de intervenção com as etapas de implementação

**INTERVENÇÃO NO 2º ANO DE ESCOLARIDADE**

**PLANO DE AVALIAÇÃO**

		ANO 1 2018/2019		ANO 2 2019/2020		ANO 3 2020/2021	
		2º ANO		3º ANO		4º ANO	
		setembro	maio	setembro	maio	setembro	maio
RASTREIO UNIVERSAL (1)	RL	x		-		-	
	CTO	x		x		x	
	CTL	x		x		x	
	FL	x		x		x	
MONITORIZAÇÃO FL EM RISCO		x		x(?)			x(?)
AVALIAÇÃO EFEITOS (2)	CTO	x	x		x		x
	CTL	x	x		x		x
	FL	x	x		x		x

(1) - Provas de rastreio  
 (2) - TCTMO-n | TCTML-n | Teste de Fluência de Leitura

Nota: (1) Provas de rastreio; RL – Reconhecimento de letras; CTO – Compreensão do texto ouvido; CTL – Compreensão do texto lido; FL – Fluência de leitura; (2) Provas Estandarizadas de Leitura (TCTMO-n; TCTML-N; Teste de Fluência de Leitura)

Figura 3. Plano de avaliação

## PLANO DE AVALIAÇÃO



Figura 4. Plano de avaliação para os três anos de duração prevista do projeto

### Atividades

- capacitação das mediadoras contratadas no âmbito do projeto (25 horas);
- capacitação de professores (13 horas);
- consultoria da equipa de coordenação às mediadoras;
- consultoria (das mediadoras) aos professores;
- realização de um rastreio universal – efetuado pelos professores titulares de turma;
- avaliação dos alunos identificados em risco com provas estandardizadas de leitura – efetuada pelas mediadoras do projeto;
- intervenção direta dos professores com o grupo turma;
- intervenção direta das mediadoras com os alunos em risco;
- monitorização das aprendizagens;
- devolução dos resultados aos professores, efetuada pelas mediadoras;
- reuniões de coordenação entre a equipa de coordenação e a equipa de mediadoras;
- divulgação do projeto em congressos e encontros a nível nacional e internacional.

### Resultados

#### De processo

Descrevem-se os resultados de processo em função dos dois Municípios nos quais está a decorrer a implementação do projeto.

##### A) Município de Valongo

- 28 escolas de 1º ciclo
- 38 turmas de 2º ano
- 48 professores
- 784 alunos efetuaram o rastreio universal no início do 2º ano
- 378 alunos foram identificados como estando “em risco”
- 345 alunos realizaram provas estandardizadas de leitura (BAL)
- 118 alunos foram alvo de intervenção direta

### B) Município de Vila Nova de Famalicão

- 44 Escolas
- 59 turmas de 2º ano
- 1069 alunos efetuaram o rastreio universal no início do 2º ano
- 326 alunos foram identificados como estando “em risco”
- 332 alunos (em risco) foram avaliados com provas estandardizadas de leitura (BAL)
- 74 alunos sem risco foram avaliados com provas estandardizadas de leitura (BAL)
- 222 alunos integraram as sessões de apoio individualizado com as mediadoras

### De impacto

No âmbito do projeto foram sendo efetuadas várias avaliações, as quais permitem verificar uma redução no número de alunos em risco.

### Considerações finais

#### a) Ao nível das mediadoras

A formação efetuada permitiu a criação de um grupo de profissionais cujas competências se aproximam das especialistas em leitura. Esta é uma preocupação da equipa de coordenação, uma vez que esta figura é crucial na implementação dos modelos multinível

#### b) Ao nível dos professores

O número elevado de alunos identificados como “em risco” ditou a necessidade de re-equacionar a lógica da intervenção. No delineamento do projeto, tinha sido estimado um número menor de alunos a virem ser identificados como “em risco”, preconizando-se a intervenção em pequeno grupo com recurso à plataforma Ainda Estou a Aprender. O uso de *tablets* permitiria a um mediador trabalhar em pequeno grupo, com os alunos a efetuarem atividades diferenciadas em função do seu perfil de dificuldades. Todavia, o elevado número de alunos que, após as provas de rastreio, foi identificado como “em risco”, obrigou a uma mudança na abordagem. Assim, foi efetuada uma análise dos perfis das turmas, tendo verificado que as mesmas podiam ser agrupadas em três grupos em função do número de alunos em risco e dos perfis de dificuldades dos mesmos. A intervenção passou, por isso, a ser efetuada em todas as turmas, com a colaboração do professor titular de turma, a quem foram disponibilizados os materiais necessários à intervenção. Esta intervenção enquadra-se no desenho universal da aprendizagem. As competências trabalhadas incluíam a compreensão e a fluência de leitura. Esta intervenção revelou-se eficaz. Dado o alto nível de estruturação das atividades e dos materiais, a avaliação dos professores foi muito positiva, considerando que a mesma tinha resultado numa melhoria significativa das competências dos alunos. Dadas as dificuldades observadas nos alunos, foi necessário criarmateriais adicionais, uma vez que os materiais disponíveis para intervenção na plataforma AEA se revelavam, ainda, complexos em face das dificuldades apresentadas por muitos alunos. Todos os professores seguiram a mesma sequência, opção que deve ser revista, dado que, se em algumas turmas são necessários materiais com grau de dificuldade muito baixo, noutras a intervenção poderia ter sido iniciada num patamar de complexidade superior.

Face ao número elevado de alunos, o número de sessões semanais que as mediadoras efetuaram, com cada grupo, ficou aquém do que seria necessário (e desejável). Assim, no próximo ano irá proceder-se a uma reorganização nesta forma de apoio, definindo uma hierarquia baseada no nível base de competências dos alunos.

## c) O papel dos mediadores

Uma parte significativa dos ganhos observados estão relacionados com a produção de conteúdos novos, com o nível elevado de estruturação dos materiais facultados aos professores e com a criação de um plano de trabalho que permitiu uma ação sistemática. Os mediadores tiveram aqui um papel fundamental, uma vez que a sua presença em sala de aula e a consultoria aos professores efetuada numa base informal (também em contexto de sala de aula) facilitou a apropriação, por parte destes, de conhecimentos e de competências no âmbito da intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura, ao mesmo tempo que criava uma rede de suporte. O contacto permanente com a equipa de coordenação também permitiu responder em tempo real às questões colocadas pelos professores. Tornou-se particularmente claro que estes técnicos, cujas funções se aproximam das dos especialistas de leitura (cuja delimitação de funções, conhecimentos e competências está hoje claramente definida a nível internacional), são fundamentais na implementação de ações numa abordagem multinível. A formação de profissionais com este perfil afigura-se como uma necessidade nacional.

Dos desafios registados, apontaríamos a perceção de algumas dificuldades no uso da plataforma Ainda Estou a Aprender, o que indica que os professores precisariam de ter tido mais apoio na sua utilização. Neste momento é claro para os autores da plataforma a necessidade de introduzir mudanças que facilitem a sua usabilidade, bem como a inclusão de conteúdos que correspondam a níveis de dificuldade mais diferenciados na promoção das competências nela incluídas. Estas melhorias, bem como a inclusão de propostas de trabalho ao nível das regras de conversão fonema/grafema estão, no entanto, dependentes de financiamentos que permitam a sua concretização e que têm sido difíceis de captar, tanto mais que não são elegíveis nas candidaturas abertas pelas agências Nacionais e Internacionais de financiamento à investigação científica.

A necessidade de efetuar um rastreio universal gerou um enorme desafio, uma vez que em Portugal não existem provas de rastreio que se assemelhem, por exemplo, ao DIBELS usado nos Estados Unidos, e que permitem um rastreio trimestral. À data de início deste projeto, a alternativa para identificar alunos em risco poderia ter sido o recurso a provas estandardizadas de leitura, usando como critério o valor da média, subtraído de um desvio padrão. A médio prazo esta seria uma opção problemática, uma vez que provas usadas para diagnóstico passariam a ser de utilização massiva e, desse modo, os profissionais ficariam, no futuro, limitados nas provas a usar no diagnóstico de dificuldades na aprendizagem da leitura. A construção de provas de rastreio – e a sua publicação – constitui um output importante deste projeto, uma vez que, no futuro, se passaria a dispor de medidas que podem ser usadas no rastreio universal. Estas provas abrangem os quatro anos de escolaridade e não apenas os alunos do 2º ano de escolaridade.

Um outro desafio prendeu-se com as tarefas usadas na monitorização da fluência de leitura. Apesar de o decreto-lei nº 54/2018 referir explicitamente a necessidade de monitorização, não estão disponíveis instrumentos que a permitam fazer. Seguindo as orientações incluídas nas metas de aprendizagem, optou-se por usar excertos de obras de literatura para a infância classificadas pelo PNL como adequadas para o 2º ano de escolaridade. Esta opção veio a revelar-se não adequada. Estudos internacionais, no qual se têm comparado textos “apropriados” para um ano de escolaridade, e cuja leitabilidade (do inglês *readability*) é controlada, mostram que o número médio de palavras e a sua complexidade não são equivalentes, facto que não permite a comparação de resultados. Em textos em que esta dimensão não é controlada – e importa referir que não temos estes textos disponíveis em Portugal – o problema afigura-se ainda mais complicado. A solução passa pelo recurso a testes equalizados. O processo de equalização permite a transformação de resultados brutos em resultados equalizados, possibilitando uma comparação direta entre textos diferentes.





## ... em Entrevista

**EM-PNPSE: Quais as mudanças induzidas pelo projeto, num quadro de equidade e de justiça educativa, na prática pedagógica e no seu desenvolvimento profissional docente e nas aprendizagens dos alunos?**

**Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime & Sandra Santos:** O projeto introduziu mudanças nas práticas de ensino da compreensão da leitura e da fluência de leitura, permitiu introduzir conceitos chave dos MMN, como são a necessidade de um rastreio universal como forma de identificação atempada e a monitorização das aprendizagens.

**EM-PNPSE: Quais as evidências empíricas das mudanças assinaladas nas quais se fundamenta a metodologia adotada para este projeto?**

**Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime & Sandra Santos:** À data de elaboração deste relatório dispomos apenas dos dados de avaliação dos professores. Estarão em breve disponíveis os dados resultantes da aplicação de provas estandardizadas, os quais estão ainda a ser tratados.

**EM-PNPSE: De que forma se enquadra este projeto, no quadro da política educativa atual, numa perspetiva preventiva e de abordagem multinível de suporte à aprendizagem no território?**

**Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime & Sandra Santos:** O projeto vai ao encontro do preconizado no Decreto-lei nº 54 de 6 de julho de 2018. A elaboração de atividades a realizar com todos os alunos enquadra-se na ótica do desenho universal da aprendizagem. O rastreio universal, a monitorização e a intervenção de foco académico em pequeno grupo com alunos em risco são pilares do projeto.

**EM-PNPSE: Que condições considera imprescindíveis para a apropriação e sustentabilidade do projeto por parte das escolas? Que desafios podem ser encontrados neste caminho?**

**Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime & Sandra Santos:** A articulação entre Universidade, Municípios e Agrupamentos de Escolas, o desenvolvimento de ações enquadradas numa ótica de *research based evidence* e a formação e de especialistas de leitura que desempenhem as funções das atuais mediadoras contratados pelos projetos.

Um dos principais constrangimentos decorre do modo de financiamento dos projetos. Este foi enquadrado no quadro Norte 2020. No próximo quadro comunitário, se for mantida a exigência de que os projetos têm de ser inovadores e que não podem ser financiados projetos que já estão em curso, este extinguir-se-á por questões de financiamento. A exigência de “inovação apenas por três anos” não permite o enraizamento e consolidação de práticas inovadoras. Este constrangimento gera, naturalmente, no grupo de professores, alguma resistência à mudança, porque nada se mantém por um tempo suficiente que permita a completa apropriação e consequente segurança. A inovação “transitória” é um fator que potencia a resistência à inovação.





## Projeto Litteratus

Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime e Sandra Santos

*O presente projeto está a ser implementado em cinco Municípios da Comunidade Intermunicipal do Ave, enquadrado no Programa Operacional do Norte, Financiamento NORTE 2020. É coordenado por investigadores do Centro de Investigação em Psicologia-UM e do Centro de Investigação em Estudos da Criança-UM<sup>3</sup>.*

### Enquadramento

A investigação realizada nas últimas décadas contribuiu, por um lado, para a sistematização do conhecimento sobre os fatores que influenciam o sucesso na aprendizagem da leitura, nomeadamente ao nível da fluência e da compreensão da leitura e, por outro lado, para a descrição de um conjunto de procedimentos/estratégias que maximizam a sua aprendizagem. Em paralelo, assistiu-se à utilização de modelos multinível como alternativa ao modelo “wait to fail”. Os modelos multinível contemplam três níveis que correspondem à prevenção primária, secundária e terciária.

Este projeto foi desenhado no quadro dos modelos multinível (MMN), procurando organizar a intervenção numa ótica de desenho universal das aprendizagens, na qual prevalece a prevenção primária, abrangendo o grupo turma. As atividades e os materiais utilizados são baseadas nos dados da investigação sobre o ensino explícito da compreensão e da fluência de leitura.

### Objetivos

- alargar os conhecimentos dos professores sobre modelos multinível;
- atualizar conhecimentos no âmbito da avaliação e da intervenção na fluência (F) e na compreensão da leitura (CL);
- adaptar, operacionalizar e implementar tarefas/medidas de rastreio e monitorização da fluência de leitura e da compreensão da leitura;
- interpretar os resultados de provas rastreio/monitorização da fluência e de compreensão da leitura;
- adaptar/elaborar atividades e materiais destinados ao treino da fluência de leitura e da compreensão da leitura;
- implementar atividades promotoras da fluência e da compreensão da leitura;
- refletir sobre a aplicabilidade, funcionalidade e exequibilidade das atividades de avaliação na ótica do rastreio e da monitorização e das atividades de treino da fluência e da compreensão da leitura.

### Coordenação e Equipa

A coordenação do projeto está a cargo de Iolanda Ribeiro, Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Fernanda Leopoldina Viana, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Irene Cadime, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho Sandra Santos, Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho<sup>1</sup>.

A equipa é composta pelas seguintes mediadoras:  
Bárbara da Costa Dimas, Bruna Arieira Ramos, Carla Filipa Lopes da Silva, Eva Sandra Araújo Silva, Ilka Dayanne Medrado Lima, Susana Isabel Pereira de Sousa.

<sup>1</sup> Este era o enquadramento institucional da investigadora Sandra Santos no início do projeto. À data deste relatório é investigadora no CIPES.

3



Projeto apoiado no âmbito do Eixo Prioritário 8 – Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida - do Norte 2020, referente aos avisos NORTE-66-2016-28 e NORTE-66-2016-29 para a apresentação de Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar e das operações que os integram.

## Público-alvo

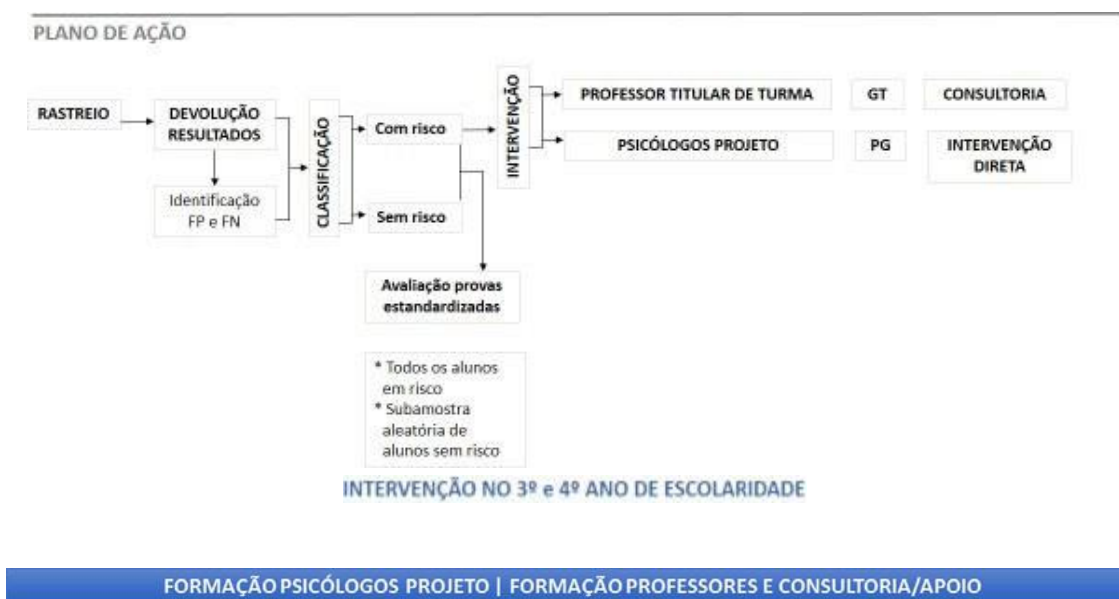
Todos os alunos do 3º e do 4º anos de escolaridade dos Agrupamentos dos Municípios de Guimarães, Fafe, Cabeceiras de Basto, Mondim de Basto e Vizela.

## Abrangência

O projeto está a ser implementado em cinco municípios da CIM do Ave, num total de 18 Agrupamentos, 60 Escolas, 112 Professores e 1846 alunos. Os resultados apresentados dizem respeito ao total de alunos dos dois grupos de formação nos anos letivos de 2017/2018 e de 2018/2019.

## Metodologia

A metodologia usada está descrita nas figuras que se seguem. Na figura 1, apresenta-se o plano geral de intervenção, com as etapas de implementação. O plano de avaliação e de intervenção é descrito nas figuras 2 e 3, respetivamente. Na figura 4 apresenta-se o plano de avaliação para os três anos de duração prevista do projeto.



GT – Grupo Turma (desenho universal de aprendizagem) | PG – Pequeno Grupo (ARTº 8, ALÍNEA E)

Figura 1. Plano geral de intervenção com as etapas de implementação



Figura 2. Plano de ação distinguindo a intervenção que se enquadra no desenho universal de aprendizagem e na alínea e) do artº 8º do decreto-lei 54 de 6 de julho

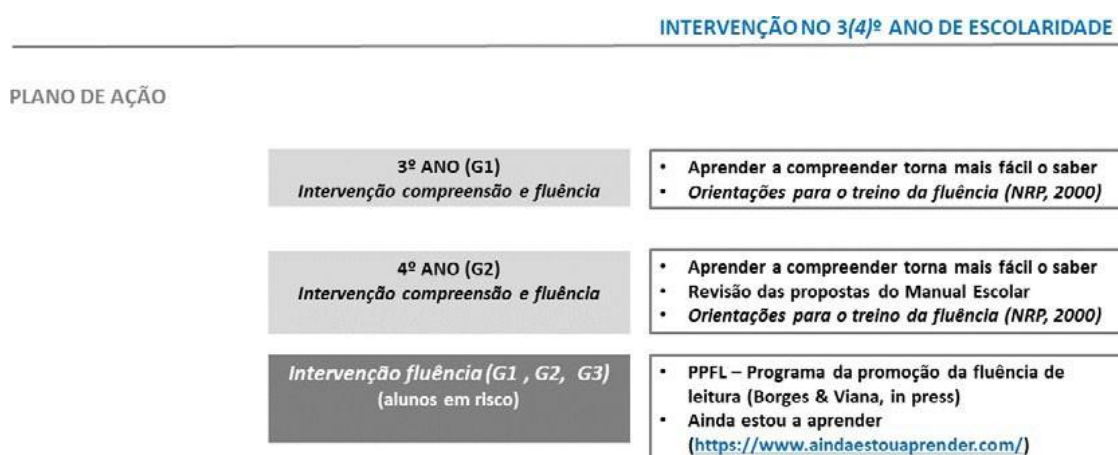


Figura 3. Programas e orientações para o ensino explícito em grupo turma ou em pequeno grupo com foco académico

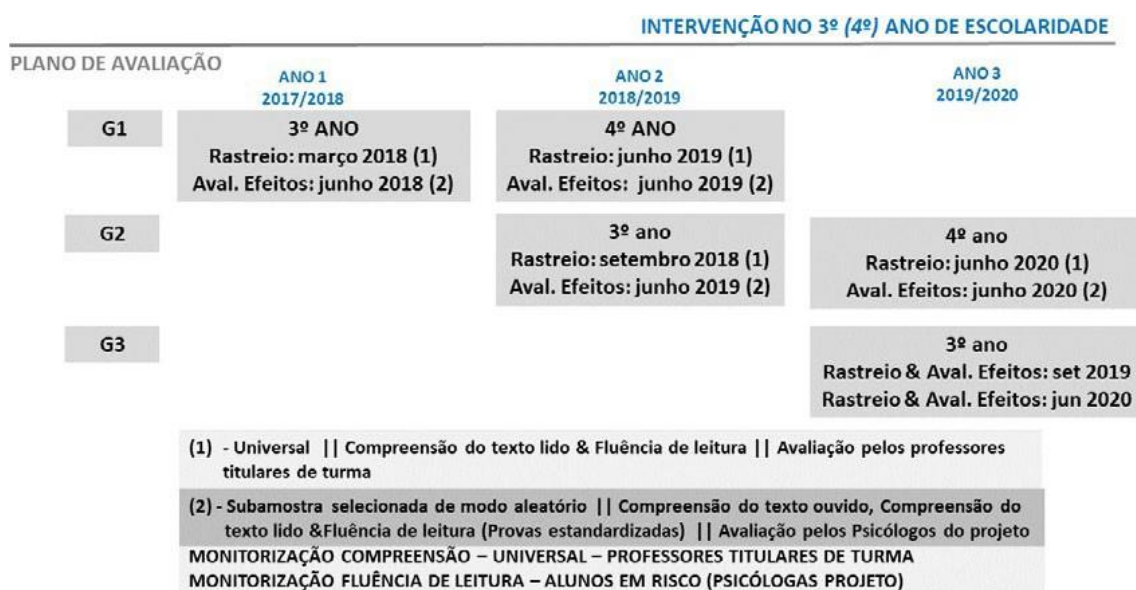


Figura 4. Plano de avaliação para os três anos de duração prevista do projeto.

## Atividades

Destacam-se as seguintes atividades:

- a) capacitação das mediadoras contratadas no âmbito do projeto (25 horas);
- b) sessões de divulgação do projeto Litteratus nos cinco Municípios;
- c) capacitação de professores (25h presenciais);
- d) consultoria da equipa de coordenação às mediadoras;
- e) articulação das mediadoras com os professores titulares de turma;
- f) realização de um rastreio universal – efetuado pelos professores titulares de turma;
- g) tratamento dos dados do rastreio e devolução dos resultados, efetuados pelas mediadoras aos professores;
- h) avaliação de uma subamostra de alunos com provas estandardizadas de leitura, efetuada pelas mediadoras do projeto;
- i) intervenção direta dos professores com o grupo turma;
- j) consultoria das mediadoras aos professores;
- k) intervenção direta das mediadoras com os alunos em risco na fluência de leitura;
- l) monitorização da fluência da leitura nos alunos “em risco” e devolução dos resultados aos alunos e professores, efetuadas pelas mediadoras;
- m) envolvimento dos pais no treino da fluência de leitura em casa;
- n) monitorização das aprendizagens através da aplicação das provas de avaliação da compreensão, efetuadas pelos professores titulares de turma;
- o) reuniões de coordenação entre a equipa de coordenação e a equipa de mediadores;
- p) reuniões de articulação com os técnicos dos Municípios;
- q) reunião de avaliação do projeto com os vereadores da educação e com a equipa externa responsável pela avaliação dos projetos da CIM do Ave;
- r) elaboração, pelas mediadoras, de relatórios mensais sobre as atividades em curso e programação das atividades para o mês subsequente;
- s) divulgação do projeto em congressos e encontros de educação a nível nacional e internacional.

## Resultados

### De processo

De seguida são apresentados os resultados de processo na Comunidade Intermunicipal do Ave onde está a decorrer a implementação do projeto:

- 60 escolas de 1º ciclo
- 112 turmas de 3º ano e 4º ano de escolaridade
- 1846 alunos efetuaram o rastreio universal no início do 3º ano
- 457 alunos realizaram provas estandardizadas de leitura (BAL)
- 112 professores

## De impacto

No âmbito do projeto Litteratus foram efetuadas várias avaliações, que permitiram verificar uma melhoria nos níveis de compreensão da leitura e fluência de leitura.

## Considerações finais

Considerando a *feedback* da implementação do programa, destacam-se vários aspetos positivos, que serão enquadrados nos seguintes tópicos:

### a) Impacto nas aprendizagens dos alunos

Os professores reconheceram a prova de rastreio como uma mais-valia na identificação atempada dos alunos em risco, nomeadamente no que respeita às competências de compreensão e de fluência de leitura. Ficou evidente a transferência de competências adquiridas pelos alunos no âmbito do projeto para outras áreas de conhecimento, o que demonstra a importância da leitura como ferramenta de aprendizagem. De modo geral, sob o ponto de vista dos professores, o programa de compreensão e o ensino da fluência de leitura teve um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos.

### b) Impacto nas práticas pedagógicas dos professores

Observou-se uma mudança de paradigma nas práticas pedagógicas adotadas em contexto de sala de aula. Os professores salientaram o enriquecimento e desenvolvimento de novos métodos e técnicas a partir dos conhecimentos adquiridos e da partilha de experiências durante a capacitação, o que lhes permitiu inovar as práticas pedagógicas.

### c) Recomendações

Para o futuro, foram sugeridas alterações a introduzir nas sessões de formação, nomeadamente quanto à exploração prática do livro do professor que suporta o projeto (O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico). Foi também referida a necessidade de um acompanhamento mais frequente da implementação das atividades do projeto em contexto de sala de aula, bem como da transposição da filosofia do projeto para as tarefas a desenvolver com os textos dos manuais escolares. Foi salientada a importância do trabalho de acompanhamento efetuado pelas mediadoras afetas ao projeto, quer em contexto de sala de aula, quer junto dos alunos em risco. Estas práticas devem ser mantidas.

### d) O papel das mediadoras

A articulação entre a equipa de consultoria e os professores titulares de turma envolvidos no projeto foi assegurada pelas mediadoras.

O contacto permanente com a equipa de coordenação permitiu responder, em tempo real, às questões colocadas pelos professores. Além deste trabalho de articulação, as mediadoras também desempenhavam outras funções, nomeadamente: i) participação em alguns momentos de implementação do programa; ii) colaboração no processo de cotação das provas de rastreio; iii) colaboração com os professores na construção e organização de materiais/atividades para intervir na compreensão da leitura. Sempre que solicitado pelos professores, as mediadoras forneciam apoio em sessões individualizadas ou em pequenos grupos de alunos, duas vezes por semana, recorrendo a sequências didáticas do Programa de Promoção de Fluência de Leitura – PPFL-2 (Borges & Viana, 2018) e da plataforma Ainda Estou a Aprender. Esta intervenção direta junto de pequenos grupos de alunos em risco na fluência vai ao encontro do que é preconizado na legislação em vigor.



## ... em Entrevista

**EM-PNPSE: Quais as mudanças induzidas pelo projeto, num quadro de equidade e de justiça educativa, na prática pedagógica e no seu desenvolvimento profissional docente e nas aprendizagens dos alunos?**

**Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime & Sandra Santos:** A implementação do projeto, apoiada por formação, permitiu que os professores atualizassem conhecimentos sobre o ensino explícito da compreensão da leitura e adotassem, de forma segura e sustentada, novas práticas de ensino. Este projeto permitiu, ainda a familiarização com conceitos chave dos Modelos Multinível (MMN).

**EM-PNPSE: Quais as evidências empíricas das mudanças assinaladas nas quais se fundamenta a metodologia adotada para este projeto?**

**Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime & Sandra Santos:** Foi efetuada a monitorização das aprendizagens dos alunos, usando as provas sugeridas pelo programa. Evidências das mudanças ocorridas serão anexadas pelos professores nos seus relatórios de avaliação da ação de capacitação. À data não dispomos ainda destes relatórios. Todavia, os professores referem, não só a adesão dos alunos às propostas de trabalho, mas também a transposição da metodologia usada no projeto para a exploração dos textos dos manuais escolares adotados.

**EM-PNPSE: De que forma se enquadra este projeto, no quadro da política educativa atual, numa perspetiva preventiva e de abordagem multinível de suporte à aprendizagem no território?**

**Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime & Sandra Santos:** Ao promover o ensino sistemático e cientificamente ancorado da compreensão da leitura, o projeto

operacionaliza o preconizado no Decreto-lei n.º 54, de 6 de julho de 2018. O rastreio universal e a monitorização da intervenção traduzem, também, a perspetiva preventiva que está na base dos modelos multinível. A monitorização das aprendizagens permitiu a identificação de alunos cujo desempenho na compreensão da leitura estava comprometido pelos baixos níveis de fluência de leitura, e a conseqüente intervenção, em pequeno grupo.

**EM-PNPSE: Que condições considera imprescindíveis para a apropriação e sustentabilidade do projeto por parte das escolas? Que desafios podem ser encontrados neste caminho?**

**Iolanda Ribeiro, Fernanda Viana, Irene Cadime & Sandra Santos:** Qualquer projeto inovador terá de, após a fase de “encantamento” inicial, atingir um grau de apropriação e enraizamento. A mudança de práticas utilizadas, às vezes, durante décadas, é difícil e gera inseguranças. A articulação entre Universidade, Municípios e Agrupamentos foi determinante. O papel das mediadoras foi de extrema importância, não só nesta articulação entre a equipa de consultoria e as escolas e professores, mas também no apoio e confiança transmitida aos docentes na implementação do projeto.

Atendendo a que o público-alvo deste projeto era constituído por alunos do 3º e do 4º anos de escolaridade, haverá professores do 3º ano que, eventualmente, não acompanharão os alunos no próximo ano letivo e outros, do 4º ano, que poderão não ter alunos do 3º ano no próximo ano letivo, nomeadamente nas turmas consideradas “mistas”, isto é, nas turmas com mais do que um ano de escolaridade.

O financiamento deste tipo de projetos pode, também, constituir um constrangimento. Atrasos ao nível dos financiamentos provocam inevitáveis atrasos nos projetos. Nos projetos

educativos, os anos letivos têm inícios e finais pré-determinados, pelo que, se por exemplo, um rastreio não for efetuado no início do ano letivo, deixa de fazer sentido, podendo comprometer todo o posterior desenvolvimento do projeto. No próximo quadro comunitário, a ser mantida a exigência de “inovação”, esta pode inviabilizar a continuidade do programa e, com ela, a possibilidade de consolidação das práticas inovadoras introduzidas.





## Projeto IDEA – Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem

**Maria Dulce Gonçalves**

*Este projeto tem sido financiado ao nível da investigação, materiais e/ou formação pelas seguintes entidades: Municípios de Almada, Amadora, Avis, Alter do Chão, Gavião, Ourém, Associação de Municípios Terras do Infante (Aljezur, Lagos e Vila do Bispo) e Juntas de Freguesia da Lapa, de Benfica (Município de Lisboa) e de Nossa Senhora de Fátima (Município do Entroncamento)<sup>4</sup>.*

### Enquadramento

No nosso dia a dia, todas aquelas pequenas ou grandes coisas a que chamamos dificuldades, não são necessariamente nem distúrbios, nem patologias, nem perturbações, nem doenças. São apenas dificuldades. Pequenas ou grandes dificuldades surgem naturalmente na vida de todos nós.

Esta não é a apologia do pessimismo. É apenas uma constatação simples. Toda a gente encontra, sente, passa por dificuldades, com maior ou menor frequência com maior ou menor gravidade. A resposta social mais comum surge quase sempre na forma de um diagnóstico, de uma justificação ou de uma atribuição simples. Como se explicar ou justificar, encontrar uma causa ou uma razão, um problema ou uma patologia, pudesse tornar tudo mais fácil.

No entanto, todos os grandes empreendedores e todos os grandes empreendimentos, todos os grandes cientistas e inventores, todos os grandes nas artes ou no desporto, todos os heróis e todos os líderes, todos passaram por momentos muito difíceis. As dificuldades estão na antecâmara do sucesso, na origem de novas descobertas, no caminho para grandes obras. É assim na vida. É assim na investigação científica e no desenvolvimento em comunidade. Então, porque será que na escola, sendo parte da vida de todos nós, tendemos a falar e a sentir de forma diferente? Porque será que tendemos a acreditar (e a esperar) que o mais natural (e o mais provável) é aprender bem e depressa! Que os bons alunos são os que não têm dificuldades... Que as dificuldades são a exceção, o problema, sinónimo de insucesso ou sinal de risco...?

Na escola, tendemos a falar de dificuldades de aprendizagem quase sempre numa perspetiva de senso comum, como se de doenças ou anomalias se tratasse. Falamos de dificuldades como se nos surpreendessem e chocassem. Como perturbações ou patologias de alunos muito especiais. Ou como erros ou insuficiências do próprio sistema educativo. Um sinal evidente de que algo não vai bem. Ora se há domínio da vida humana em que é razoável esperar dificuldades, é o domínio da aprendizagem. Em

### Coordenação e Equipa

A coordenação do projeto está a cargo de Maria Dulce Gonçalves, Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

O Projeto IDEA não tem uma equipa própria. Constitui-se como uma rede de investigadores e educadores, psicólogos e outros profissionais especializados em múltiplas áreas, uma rede que coopera entre si, que investiga e aprende de forma colaborativa, convidando todos a incorporar na sua própria prática profissional, materiais, pressupostos e procedimentos, que vão sendo progressivamente desenvolvidos em conjunto.

4



qualquer momento da vida humana, em qualquer contexto ou ambiente, o mais provável é que aprender seja difícil, uma dificuldade inerente e mesmo necessária ao processo de aprendizagem, à construção do saber. Se tudo parecer fácil, escorregado e linear, será que efetivamente estamos a aprender algo de novo, algo de sólido...? Quem aprende algo de novo pode sempre encontrar dificuldades, obstáculos, dúvidas, desafios, perplexidades, novidades, incongruências, resistências.

Aprender é difícil porque aprender é construir, não tanto a partir do nada, do vazio, tabula rasa em que o saber se insere, mas a partir do que anteriormente se aprendeu. E por isso, aprender é muitas vezes reconstruir, refazer, repensar, reorganizar. Desfazer para refazer... desequilibrar, para reequilibrar, substituir estruturas, reformular esquemas. Numa perspetiva construtivista aprender é um processo ativo de construção de conhecimento e isso envolve, naturalmente, o confronto e o solucionar de dificuldades. Neste sentido, as dificuldades podem ser entendidas como parte do próprio processo de aprendizagem, podem ser concebidas como processuais, inerentes ou mesmo funcionais. Fazem parte do processo, são necessárias e úteis, potenciam a equilibração, a adaptação cognitiva, o desenvolvimento pessoal. É assim desde Piaget, foi sempre assim nas propostas de Bruner. Numa perspetiva construtivista, os problemas e os desafios na aprendizagem podem favorecer e contribuir para aprendizagens mais profundas e de maior qualidade. Neste sentido, as dificuldades podem até ser benéficas, suscitadas ou introduzidas no currículo de forma consciente pelo professor ou pelo formador, pelo próprio aluno ou por outros, para assegurar mais e melhor aprendizagem. Os problemas ou os conflitos cognitivos, as questões e as incongruências, podem ser procedimentos inseridos no processo de instrução, no ensino baseado na resolução de problemas, na aprendizagem pela descoberta, no trabalho de projeto, justamente porque incentivam, motivam, qualificam e melhoram a qualidade do processo. Estimulam, mobilizam e desenvolvem o pensamento, as emoções, o potencial de aprendizagem.

### Objetivos gerais

- a. Favorecer a interação entre teoria e prática, entre quem investiga e quem educa, entre quem investiga como se educa e quem se deixa educar pela forma como se investiga.
- b. (In)formar a prática educacional com implicações e aplicações de alguma investigação em Psicologia da Educação no domínio da aprendizagem, do sucesso e da mudança conceptual.
- c. Estruturar algumas investigações em Psicologia da Educação, a partir de questões geradas na prática educacional, por análise de resultados, dificuldades e casos de sucesso.
- d. Construir e desenvolver materiais, ideias novas e novas formas de pensar, para facilitar a mudança conceptual e a mudança de mentalidades, na escola como na comunidade.

### Público-Alvo

Correspondendo ao desígnio nacional de redução do insucesso nos primeiros anos de escolaridade, o Projeto IDEA<sup>5</sup> tem investigado e trabalhado essencialmente em turmas e professores de 1.º Ciclo, no quadro de uma Educação Inclusiva e de uma abordagem multidisciplinar e multinível.

Complementarmente, intervém junto de pais e educadores, de professores e autarcas, com alunos de todas as idades e em todos os níveis de escolaridade, individualmente, em turma ou em pequeno grupo, sempre que assim é solicitado.

### Abrangência

- Colaboração e parceria maioritariamente com Agrupamentos na zona da Grande Lisboa, Alto Alentejo e Ribatejo.
- Colaboração e parceria com algumas instituições educativas privadas, maioritariamente sem fins lucrativos.
- Colaboração frequente de investigadores, professores e pais como voluntários.

---

<sup>5</sup> O projeto IDEIA encontra-se em <https://idea.conceitos4all.net>

#### Atividades desenvolvidas para:

- a. Demonstrar a heterogeneidade de todos os grupos de alunos, em todos os níveis de escolaridade.
- b. Distinguir entre problemas, dificuldades e distúrbios de aprendizagem.
- c. Descrever as dificuldades como parte integrante do processo de aprendizagem.
- d. Monitorizar a evolução na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.
- e. Construir, desenvolver e validar procedimentos e materiais para a diferenciação pedagógica.
- f. Formar professores em contexto colaborativo, a partir da introdução desses novos materiais, da experiência gerada por novos procedimentos, com base em indicadores e dados empíricos.
- g. Apoiar o planeamento educacional e o desenvolvimento de projetos em diferentes contextos, integrando minorias e populações em risco.
- h. Formar psicólogos a exercer em contexto educativo, contribuindo sempre que possível para a sua especialização como Psicólogos da Educação.
- i. Difundir e publicar resultados de investigação em linguagem simples e acessível a todos.
- j. Organizar e colaborar na organização de eventos científicos por todo o País.

#### Resultados

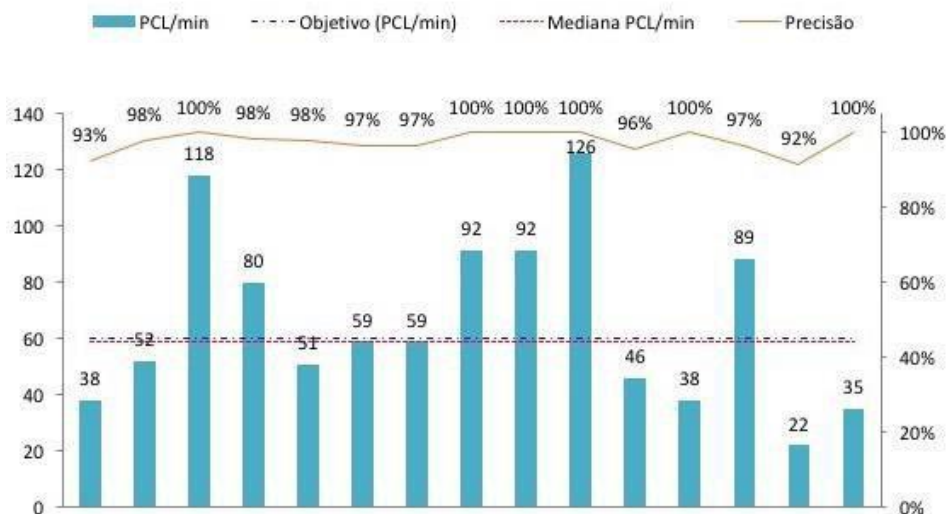
O Projeto IDEA tem colaborado sobretudo em processos de monitorização de progressos no domínio da leitura e escrita, em alunos do Ensino Básico, para validar e reforçar boas práticas e incentivar à autorregulação, por parte de alunos e de professores. Em colaboração com os profissionais no terreno, observa e regista por recurso a indicadores que permitem descrever as dificuldades, criar perfis de turma e curvas de evolução funcional. Na prática, convidamos todos a investigar connosco, de forma informal e funcional. Convidamos a observar e a experimentar, a debater e a construir alternativas, a mudar na prática, em função dos dados recolhidos, dos objetivos definidos, de uma análise crítica de resultados, continuamente.

Monitorizar a forma como os alunos progridem ao longo do tempo permite determinar curvas de aprendizagem, individuais e de turma, definir objetivos e metas de aprendizagem, avaliar o cumprimento dos objetivos definidos e identificar eventuais desfasamentos de forma muito precoce. Todas as propostas de intervenção no âmbito do Projeto IDEA são estruturadas com base numa monitorização regular dos desempenhos, a partir de procedimentos de avaliação funcional e de avaliação com base no currículo. A intervenção é diversificada e estruturada em diferentes níveis de intensidade, em função da resposta observada em cada aluno, na turma, na escola. As insuficiências e as dificuldades na aprendizagem observadas são de imediato enquadradas em mais e melhor estimulação, na sala de aula ou em espaços complementares, de forma criativa, cooperativa e multidisciplinar.

Objetivo: manter todos os alunos numa rota de evolução contínua, mesmo que em ritmos diferentes e com diferentes metas e resultados finais. Quaisquer que sejam as dificuldades, o mais importante é assegurar que todos continuam a aprender (e a melhorar) e que exista a possibilidade de o comprovar através de indicadores simples e fiáveis, validados pela investigação. Esta confirmação reforça e potencia a evolução, num ciclo virtuoso de melhoria contínua e de contínua aprendizagem.

**Exemplo 1. Fluência na leitura Oral - Perfil de Turma (observação no final do 2.º ano)**

Gráfico de Turma no final do 2ºano (N = 15 alunos)  
Leitura de Texto (velocidade e precisão)

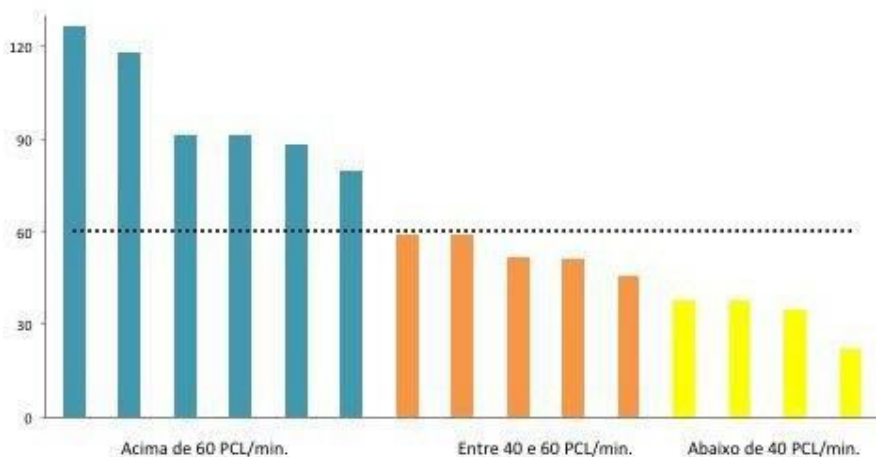


Mesmo em turmas pequenas, e relativamente homogêneas (neste caso, com uma precisão na leitura entre 92 e 100%, apenas com dois alunos abaixo de 96%), observa-se, tal como habitualmente no final do 2º ano, uma extraordinária diversidade de desempenhos ao nível da velocidade de leitura. Nesta turma, verifica-se que existem alunos a ler entre 22 e 126 palavras por minuto. Ou seja, perante qualquer tarefa escolar que envolva a leitura de um texto, mesmo que de pequena extensão, esta observação sugere que o professor terá de prever, de acautelar, de agir considerando que alguns dos seus alunos irão precisar de cinco vezes mais tempo, apenas para percorrer e identificar todas as palavras do texto. Com provável prejuízo da sua boa compreensão e da resolução da maioria das tarefas associadas a esse mesmo texto. Por isso, gráficos como este são utilizados para ajudar a planear e a gerir os recursos necessários a uma adequada evolução de todos os alunos da turma.

Neste caso: pelo menos dois alunos necessitam de uma adequada estimulação da precisão na leitura; mais de metade poderá beneficiar de um treino dinâmico, diversificado e muito motivador, de fluência na leitura, envolvendo todos num processo sistemático e lúdico, para monitorização da velocidade e da precisão (construindo gráficos de evolução individual e de turma), permitindo que se observem e registem os progressos, se validem as práticas, se repensem procedimentos.

**Exemplo 1.2. Perfil de Turma Ordenado (para planeamento de recursos e organização de grupos)**

Gráfico de Turma no final do 2ºano  
(velocidade de leitura por ordem decrescente)

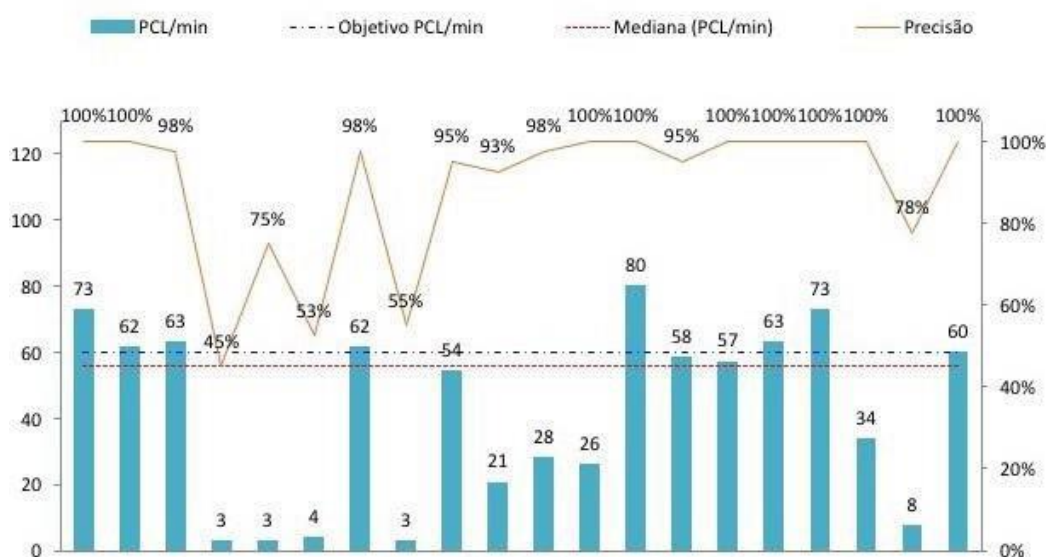


Os dados obtidos nesta turma, como em tantas outras, sugerem a necessidade de diferenciação pedagógica, de introdução de medidas universais que permitam um trabalho em pequenos grupos, com diferentes materiais ou, pelo menos, com o mesmo material, em diferentes níveis de dificuldade. Agrupar os alunos, adequar os recursos, utilizar as equipas multidisciplinares da escola (professores de apoio, coadjuvantes, psicólogo, terapeuta da fala, entre outros) permite uma melhor gestão, uma melhor eficácia, gera melhores resultados. Como temos vindo a comprovar, sucessivamente, ao longo dos anos, em escolas que conosco investigam, que conosco diferenciam (exemplo: Ginásios IDEA).

No entanto, em muitas outras turmas é possível observar, desde muito cedo, uma maior heterogeneidade de desempenhos, tanto ao nível da velocidade de leitura, como sobretudo ao nível da precisão. Há turmas de segundo ano de escolaridade, onde, lado a lado, coexistem crianças com dificuldades ao nível do reconhecimento das letras e dos fonemas, crianças ainda a trabalhar a leitura de ditongos e de sílabas, outras já a conseguir uma razoável leitura de palavras e outras ainda, absolutamente à vontade em tarefas de leitura de texto, por vezes de grande dimensão. Como ajudar todas estas crianças a evoluir, individualmente e em grupo, sem abandonar nenhuma? Sem prejudicar as que podem continuar a exceder todas as expectativas, sem ignorar todas as que precisam de um apoio diferenciado, sistemático e adaptado ao seu próprio ritmo e às suas próprias dificuldades, mesmo que não necessariamente permanentes, congénitas ou específicas? Na imagem seguinte, é possível observar um outro Perfil de Turma, também de 2º ano, uma turma muito mais heterogénea, tanto ao nível da precisão como da velocidade. A requerer maior diversidade de medidas, universais, seletivas e provavelmente adicionais, com mobilização de mais recursos, materiais e humanos.

### Exemplo 2. Fluência na leitura Oral - Perfil de Turma (observação no final do 2ºano)

Gráfico de Turma no final do 2ºano (N = 20 alunos)  
Leitura de uma lista de palavras (velocidade e precisão)



Neste caso: cinco alunos apresentam valores de precisão a um nível habitualmente designado por: “*nível de frustração*”, por tornarem a leitura tão penosa que apetece desistir, ler cada vez menos...

E embora pelo menos metade dos alunos da turma apresente um elevado nível de precisão, a velocidade está, em todos os casos, abaixo da meta curricular de 90 palavras por minuto. Ora, este valor, provavelmente pode ser alcançado por muitos destes alunos, se adequadamente estimulados, com procedimentos e materiais simples, que o Projeto IDEA pode sugerir aos professores envolvidos.



Em síntese:

No âmbito do Projeto IDEA, a investigação de dificuldades é simultaneamente, um meio e um fim. Um processo, uma estratégia, um objetivo. A investigação é o processo que usamos para conhecer e compreender as dificuldades. Observar, inquirir, descrever, medir, monitorizar, analisar dados, preparar documentos e novos projetos de investigação. Guiam-nos os princípios do rigor metodológico, da objetividade e da ética. É nosso objetivo reunir dados, encontrar regularidades, princípios gerais e implicações para a prática. Investigamos dificuldades na aprendizagem. Mas a investigação destas dificuldades, é também de algum modo, uma estratégia para envolver e mobilizar tanto os alunos como os professores. Os procedimentos que desenvolvemos partem sempre do pressuposto de que os alunos que observamos, não são meramente observados. São envolvidos e informados, são participantes ativos e entusiasmam-se connosco na pesquisa de resultados e de conclusões. São convidados a colaborar no próprio processo, ajudam a organizar a colheita de dados, passam palavra entre si, são convidados a dar sugestões, a contar o que melhor resulta com cada um deles. Sabem que investigamos a forma como mudam, não os fixamos nem a um valor numérico, nem a um tipo de dificuldades. Guardamos os valores do seu desempenho atual como quem guarda uma fotografia para mais tarde recordar e constatar a evolução. Os resultados da investigação documentam o estado atual de cada aluno e de cada turma, mas são também um estímulo para a mudança (Figura 1 a 4).

**Figura 1. Como observamos, avaliamos, monitorizamos**



**Figura 2. Materiais e exemplos de estimulação mais individualizada**



**Figuras 3 e 4. Atividades de grupo em contexto de Ginásio em Sala de Aula**



Quem investiga as dificuldades na aprendizagem? No início, elementos formados no âmbito do Projeto IDEA, estudantes universitários, alunos de licenciatura, mestrado ou doutoramento, quase todos enquanto alunos da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Mas é muito importante que em cada contexto, cada professor possa progressivamente desenvolver hábitos de observação, de descrição de dificuldades e de monitorização de progressos, para uma maior flexibilidade e diferenciação pedagógica das suas próprias práticas. E que cada aluno possa aprender a ser o melhor dos investigadores da sua própria aprendizagem, dos seus êxitos e das suas dificuldades. Conhecer, questionar-se, monitorizar e tomar consciência de si mesmo enquanto aprendiz, conhecer melhor os seus próprios objetivos, as suas estratégias e os seus resultados. A partir de cada uma destas métricas e de cada um destes gráficos, todos têm uma oportunidade de se conhecer, de se questionar, de descobrir, de aprender. Investigar para repensar e ajudar a fazer melhor.

Evoluir na aprendizagem a partir da investigação das dificuldades observadas. Um objetivo, um desejo e um desafio; para cada professor e para cada aluno, em cada turma e em cada escola, no domínio da leitura, como em tantos outros domínios, a partir de outros indicadores de evolução: escrita, cálculo e

resolução de problemas; motivação e atitudes, estratégias e autorregulação na aprendizagem.



## Considerações Finais

São as dificuldades (e não os alunos) que importa classificar. São disfuncionais quando limitam, diminuem e excluem. São funcionais quando desafiam, motivam e transformam. Quando dificultando, facilitam e promovem a evolução na aprendizagem. Dificuldades funcionais são oportunidades de descoberta e de superação. Que a Escola pode aprender a observar, monitorizar, apoiar e promover, para promover uma melhoria contínua, numa perspetiva de qualidade.

O Projeto IDEA (Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem) tem vindo a responder a esta necessidade com um conjunto de estudos desenvolvidos em contexto colaborativo, em parceria com Agrupamentos e Autarquias, estudos que permitem testar e desenvolver novos procedimentos e contribuir para a mudança de mentalidades. IDEA é olhar as dificuldades na ótica da aprendizagem e não a aprendizagem na ótica das dificuldades. Trata-se de demonstrar tudo o que com elas podemos aprender (e ajudar a aprender) muito mais do que olhar a aprendizagem como um processo sucessivamente interrompido e prejudicado por dificuldades. Se nos centramos no que não está bem, dizemos: *“não aprende porque tem muitas dificuldades”*. Pelo contrário, se nos centramos na evolução e na aprendizagem: *“com estas dificuldades que oportunidades de aprendizagem se podem abrir a este aluno? como o podemos ajudar a aprender e a evoluir?”*

Muito do que se designa por *dificuldades de aprendizagem*, tem origem em diferenças na aprendizagem. Na escola, universal e obrigatória, estão todos. Todos os tipos de alunos, todos os tipos de personalidade, de culturas e contextos. Mais ou menos inteligentes, reflexivos ou impulsivos, metódicos ou desgovernados, inquietos ou pacíficos, motivados ou alheados. Estão lá todos. E isso, por si só, devia bastar para nos fazer prevenir e cuidar de dificuldades. Antecipar muitas dificuldades de diferentes tipos e origens.

Muitos outros fatores socioculturais favorecem, hoje em dia, o aparecimento de dificuldades na aprendizagem: multiculturalismo, individualismo, hedonismo, imediatismo, consumismo, são apenas alguns dos exemplos. Antes da escola e fora da escola, estimula-se mais a dispersão do que a concentração, o impulso do que a contenção, o evitamento do que a persistência, a dependência do que a autonomia. A verdade é que aprender se torna ainda mais difícil quando não se esperam dificuldades. Quando não se desenvolveram hábitos, atitudes e estratégias de superação. Num mundo civilizado, muitos esperam que tudo seja simples ou já venha simplificado. Muitos alunos não adquirem, em tempo útil, as competências de pré-requisito para as aprendizagens básicas, nem métodos e hábitos de estudo autónomo, que os habilitem a aprender continuamente ao longo da vida. Por todos estes motivos (e mais alguns), é previsível que o número de alunos difíceis e em dificuldade continue a aumentar nas próximas décadas.

A única reforma curricular realmente eficaz é a reforma de mentalidades. Quando o sistema educativo muda, mas os seus intervenientes continuam a pensar como pensavam, continuam também a agir como agiam. Podem até mudar as regras ou os procedimentos, os prazos e as burocracias. As verdadeiras mudanças não se impõem por decreto. Na Escola como na Vida, mudam as coisas quando, no essencial, mudam as mentalidades.

Olhar as dificuldades numa perspetiva funcional. Como desafios e não como distúrbios, como oportunidades ao invés de debilidades, numa perspetiva evolutiva, construtiva, contextualizada. Olhar as dificuldades do ponto de vista de uma aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem contínua, gradual e progressiva, com uma função que pode ser adaptativa e de realização pessoal. Conceber a educação como evolução. Concretizar o sonho de uma educação para todos.

## Livros já publicados

- Gonçalves, M.D. (Org.) (2012). Encontros IDEA: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Gonçalves, M. D. (Org.) (2012). Metas, Mitos e Desafios. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Gonçalves, M. D. (Org.) (2014). Encontros IDEA: Dificuldades para aprender, acreditar, monitorizar, evoluir. Livro II. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Gonçalves, M. D. (Org.) (2016). Encontros IDEA: Dificuldades na aprendizagem, práticas de avaliação e intervenção. Livro III. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Gonçalves, M. D. (Org.) (2018). Educação Inclusiva: Desafios, IDEA's e Boas Práticas. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.



## ... em Entrevista

**EM-PNPSE:** Quais as mudanças induzidas pelo projeto, num quadro de equidade e de justiça educativa, na prática pedagógica e no seu desenvolvimento profissional docente e nas aprendizagens dos alunos?

**Dulce Gonçalves:** Investigar é sinónimo de procurar, questionar, descobrir, encontrar soluções. No Projeto IDEA investigamos e convidamos a investigar dificuldades, mesmo que de forma informal, sobretudo porque todos estes processos podem, em si mesmos, favorecer a evolução na aprendizagem, ao nível individual, na turma como na escola. Concebemos a investigação de dificuldades e a monitorização dos progressos essencialmente como uma forma de favorecer uma mudança de mentalidades e de práticas. Quando envolvemos alunos e professores, técnicos, auxiliares e pais, quando propomos intervenções ou formações em contexto colaborativo, quando os próprios alunos aprendem a observar e a registar os resultados que vão obtendo, é relativamente mais fácil promover a mudança de conceitos, a mudança de “hábitos mentais” e de ideias prévias sobre as dificuldades e sobre a aprendizagem.

**EM-PNPSE:** Quais as evidências empíricas das mudanças assinaladas nas quais se fundamenta a metodologia adotada para este projeto?

**Dulce Gonçalves:** Ao longo dos últimos dez anos, observámos algumas dezenas de turmas em diferentes zonas do País, trabalhamos com muitos grupos de alunos, por vezes também individualmente. Quase sempre, em situações em que foi possível realizar observações repetidas, longitudinalmente, ao longo do ano, ano após ano; com análise comparada de resultados antes e depois de cada intervenção; incluindo a análise de respostas qualitativas e de impressões subjetivas de alunos e professores. São esses dados e resultados, que geram de imediato sugestões de melhoria e de mudança. Mudanças que vão sendo adaptadas a cada

contexto, mas que também (in)formam toda a rede de forma colaborativa e interdependente, gerando evoluções ao nível dos materiais, dos procedimentos, dos formulários, das folhas de registo, da forma como se apresentam os gráficos e como se devolvem às escolas. Toda a rede de profissionais e de parceiros se posiciona numa perspetiva de investigação em ação, de melhoria contínua, em sucessivos ciclos de qualidade crescente.

**EM-PNPSE:** De que forma se enquadra este projeto/ intervenção, no quadro da política educativa atual, numa perspetiva preventiva e de abordagem multinível de suporte à aprendizagem no território?

**Dulce Gonçalves:** Como trabalhamos em rede e continuamente partilhamos resultados, conseguimos construir para alguns dos anos de escolaridade, alguns valores de referência, que analisamos e devolvemos a todos em rede. Respeitamos procedimentos de monitorização muito próximos dos que são oficialmente propostos pela Direcção- Geral, nomeadamente no domínio da leitura, demonstrando a possibilidade e a simplicidade da recolha, a utilidade dos resultados obtidos. Sugerimos e propomos formas de intervenção, de diferenciação pedagógica, medidas universais, seletivas e adicionais, concretizando o que está definido num quadro de Educação Inclusiva, de autonomia e de flexibilidade curricular. Os psicólogos e os professores com mais tempo de formação e parceria conosco, têm vindo a constituir-se como formadores e modelos para outros colegas, “contagiando” progressivamente mesmo alguns dos mais resistentes.

**EM-PNPSE:** Que condições considera imprescindíveis para a apropriação e sustentabilidade do projeto/ intervenção pelas escolas? Que desafios podem ser encontrados neste caminho?

**Dulce Gonçalves:** O Projeto IDEA chega a cada contexto numa atitude de grande abertura, flexibilidade e humildade. Não impõe formatos nem calendários, não define regras nem se fecha a diferentes possibilidades. Queremos ouvir, partilhar, colaborar, nunca violentar. Nenhuma das crianças que observamos pode sair em maior dificuldade do que entrou; nenhum professor pode sentir-se excluído, avaliado, diminuído. É preciso valorizar cada pessoa, cada esforço, cada passo. Gerar envolvimento, entusiasmo, empenho, determinação e esforço. É preciso ouvir, observar, deixar expressar, deixar evoluir, valorizar cada evolução. O que cria naturalmente constrangimentos de tempo, custos acrescidos nas deslocações e nas intervenções, gerando resultados e progressos que vão surgindo de forma gradual ao longo do tempo. Gostamos de trabalhar em grupos de formação de pequena dimensão, em formatos centrados nas necessidades de cada formando. Todos são convidados a praticar procedimentos específicos, acessíveis e simples, a registar os resultados das suas práticas, a sugerir novas práticas. O que também obriga a constrangimentos ao nível dos conteúdos, evitando a transmissão de informações demasiado teóricas, abstratas ou distantes da realidade docente, privilegiando o trabalho prático, oficial, experiencial.

## PPALP - Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiIL)

Ana Sucena



*O CiIL está a ser implementado nos Agrupamentos de Escolas do Município do Porto, enquadrado no Programa Operacional do Norte, Financiamento NORTE 2020. A coordenação científica do projeto é da responsabilidade do CiIL – Instituto Politécnico do Porto (IPP)<sup>6</sup>.*

### Enquadramento

A investigação recente aponta as dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura e da escrita como fator de risco para a motivação na escola, para as aprendizagens escolares e para a autoestima das crianças (Lovio, Halttunen, Lyytinen, Näätänen, & Kujala, 2012). A intervenção precoce é a resposta mais consensual para fazer face às dificuldades de aprendizagem (Hatcher, Hulme, & Snowling, 2004; Richardson & Lyytinen, 2014; Saine, Lerkkane, Ahonen, Tolvanen, & Lyytinen, 2011; Wimmer & Mayringer, 2002). A intervenção precoce pode ter um objetivo ainda mais ambicioso, no sentido de prevenir que a criança experiencie dificuldades de aprendizagem, surgindo assim a expressão “em risco” (de experienciar dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita), com base nos mais fortes preditores de dificuldades: a consciência fonémica e o conhecimento das relações letra-som (Kyle, Kujala, Richardson, Lyytinen, & Goswami, 2013; Sucena, Cruz, Viana, & Silva, 2015).

### Coordenação e Equipa

A coordenação científica da equipa está a cargo de Ana Sucena do Instituto Politécnico do Porto (também Técnica CiIL) e a coordenação pedagógica a cargo de Patrícia Ferreira Marques da Câmara Municipal do Porto.

A equipa de investigação é constituída por: Ana Sucena (IPP), Ana Filipa Silva (IPP), Cátia Marques (IPP), Cláudia Barrias (IPP), Cristina Garrido (CMP), Diana Tavares (IPP), João Barreto (IPP), Paulo Veloso (IPP), Rui Pimenta (IPP), Sandra Alves (IPP).

A equipa de intervenção CiIL é constituída por 30 profissionais. Tem natureza multidisciplinar integrando professores, psicólogos e terapeutas da fala.

### Objetivo

O CiIL aposta na promoção precoce do sucesso na aprendizagem da leitura.

### Público-alvo

A intervenção CiIL é dirigida a todas as crianças com 5 anos na Educação Pré-Escolar (EPE) e crianças em risco no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Em 2018/2019 o Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiIL) interveio junto de 707 crianças, 444 crianças na Educação Pré-Escolar (EPE) e 263 crianças no 1.º ciclo, ao nível da promoção das competências pré-leitoras e leitoras.

6



Projeto apoiado no âmbito do Eixo Prioritário 8 – Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida - do Norte 2020, referente aos avisos NORTE-66-2016-28 e NORTE-66-2016-29 para a apresentação de Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar e das operações que os integram.

## Abrangência

O CiiL abrange a totalidade dos Agrupamentos de Escolas (AE) do Município do Porto com EPE e 1.º ciclo, num total de 28 escolas em 16 Agrupamentos Escolares.

## Metodologia

O CiiL promove *competências* pré-leitoras e competências leitoras alicerces, num registo de intervenção sistemática, revestido de componente lúdica. Na EPE ocorrem duas sessões de 45 minutos por semana, dinamizadas pelo técnico CiiL em colaboração com o educador de infância, em contexto de sala aula. No 1.º CEB a intervenção tem periodicidade diária dinamizada pelo técnico CiiL fora da sala de aula: uma sessão de grupo (máximo 5 crianças) com duração de 45 minutos e quatro sessões com duração de 15 minutos em contexto virtual, através do Software Eu Leio (Parceria Instituto Politécnico do Porto - Porto Editora).

A intervenção decorre entre novembro e maio, e os seus resultados são monitorizados através de uma avaliação inicial, entre setembro e outubro, e uma avaliação final entre maio e junho. Os resultados destas avaliações são apresentados aos educadores e professores, em reuniões no início e no final do ano letivo.

## Atividades

Estão definidas 41 atividades para a EPE, direcionadas para o desenvolvimento da linguagem e consciência fonológica – sílaba, rima e fonema – e 20 sessões para o 1.º CEB, com enfoque na promoção do conhecimento do princípio alfabético - consciência fonémica e relações letra-som

e no processo de descodificação - leitura de palavras e pseudopalavras.

O CiiL organiza e dinamiza formação, em formato de workshop, ações de curta duração, seminários e conferências.

## Resultados

Relativamente à EPE foram avaliadas as seguintes componentes: linguagem recetiva (ver gráfico 1) e expressiva (ver gráfico 2), consciência fonológica metalinguística do fonema (ver gráfico 3) e segmentação fonémica (ver gráfico 4). Os resultados indicam uma evolução estatisticamente significativa do momento pré-intervenção para o momento pós-intervenção, em todas as dimensões. Indicam ainda que as crianças do grupo de intervenção CiiL, avaliadas no pós-teste, apresentam resultados estatisticamente superiores às do grupo que não usufruiu desta intervenção.

Gráfico 1: Linguagem recetiva

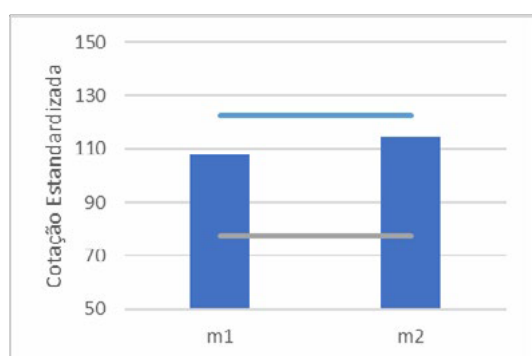
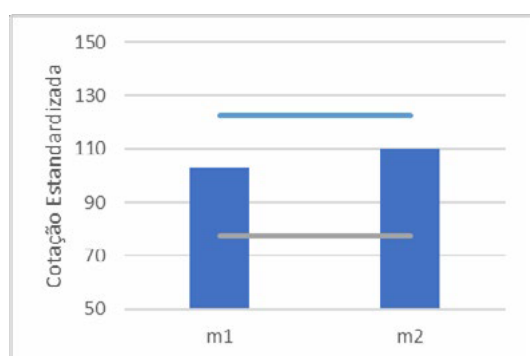
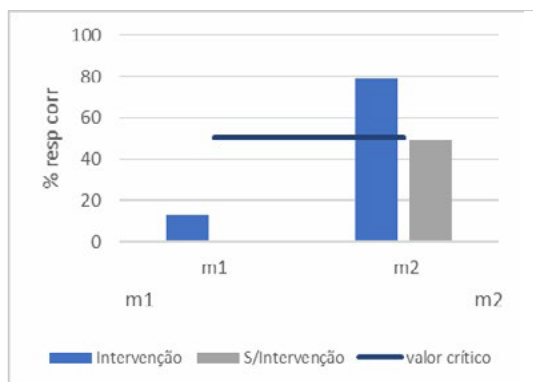


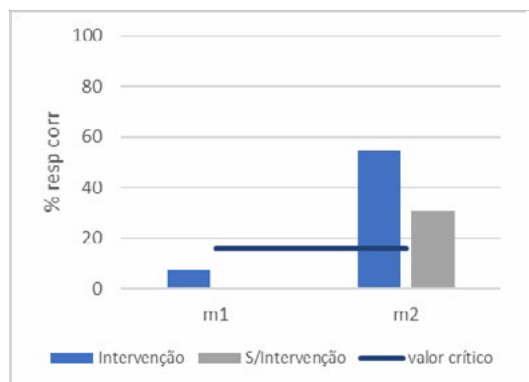
Gráfico 2: Linguagem expressiva



**Gráfico 3: Consciência do fonema inicial**

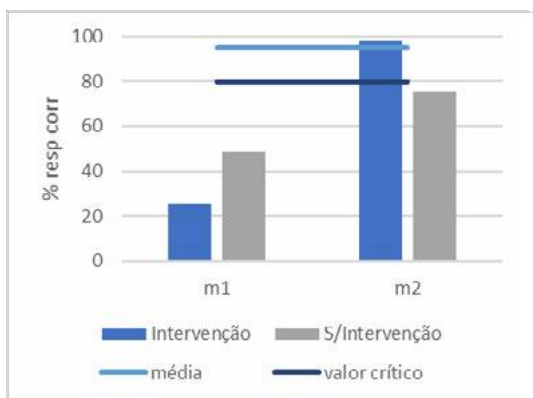


**Gráfico 4: Segmentação fonémica**

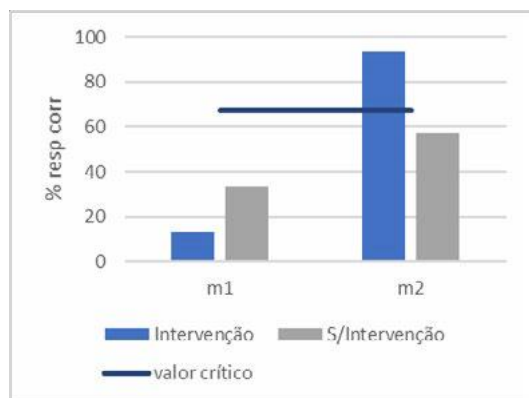


Quanto ao 1.º CEB foram avaliados o processamento fonológico, ao nível da consciência fonémica (ver gráfico 5) e segmentação fonémica (ver gráfico 6), e o processamento da palavra escrita, ao nível da leitura (ver gráfico 7) e escrita de letras (ver gráfico 8), e leitura de palavras (ver gráfico 9) e de pseudopalavras (ver gráfico 10). Os alunos apresentam resultados significativamente mais elevados nestas dimensões no pós-intervenção comparativamente ao momento pré-intervenção. Os resultados indicam também que os alunos do grupo de intervenção apresentam resultados estatisticamente superiores aos do grupo que não usufruiu da intervenção CiIL, no pós-teste.

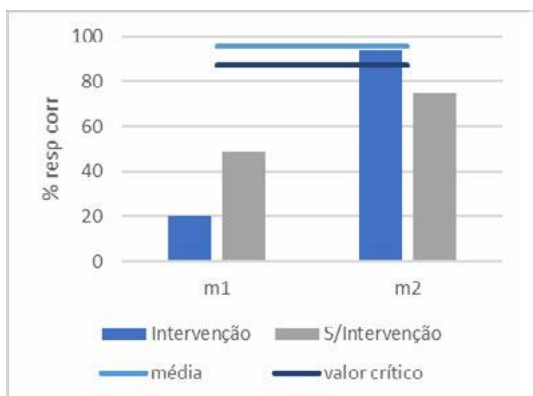
**Gráfico 5: Consciência do fonema inicial**



**Gráfico 6: Segmentação**



**Gráfico 8: Leitura de letras**



**Gráfico 9: Escrita de letras**

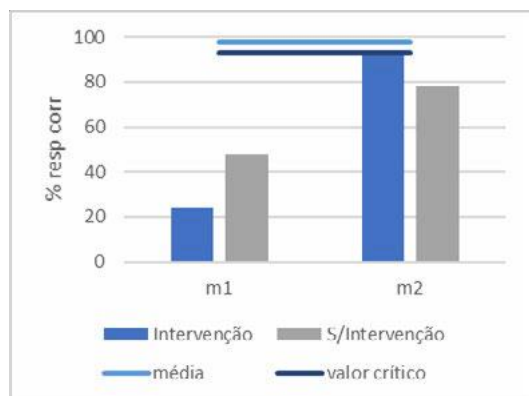


Gráfico 10: Leitura de palavras

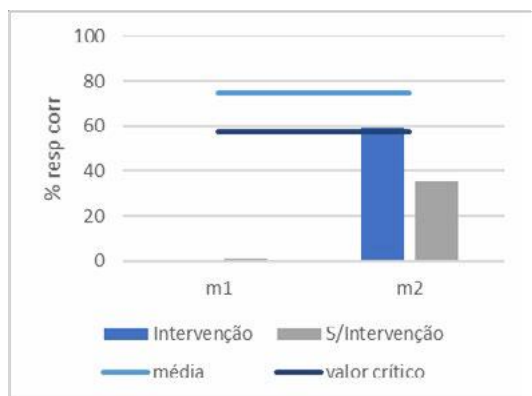
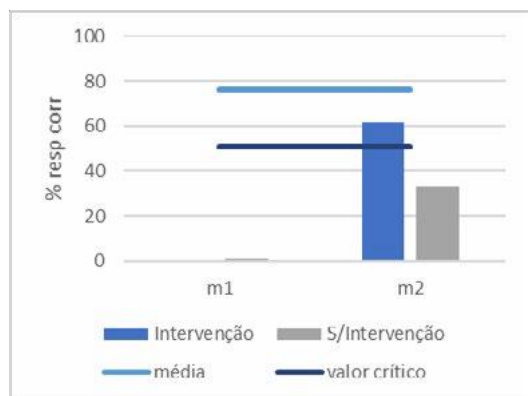


Gráfico 11: Leitura de pseudopalavras



### Considerações finais

Os resultados positivos obtidos espelham opções estratégicas CiIL: sustentação da ação no conhecimento científico atual, intervenção precoce e sistemática nas competências identificadas como preditores ou altamente correlacionadas com o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e aposta em equipa estável e multidisciplinar.

Com base nos resultados positivos, e no espírito de responsabilidade científica e social, é objetivo do CiIL alargar a capacidade de resposta ao território nacional.

### Referências Bibliográficas

- Kyle, F.E., Kujala, J., Richardson, U., Lyytinen, H., & Goswami, U. (2013). Assessing the effectiveness of two theoretically motivated computer-assisted reading interventions in the United Kingdom: GG rime and GG phoneme. *Reading Research Quarterly, 48*, 61-76. doi: 10.1002/rrq.038
- Lovio, R. Halttunen, A., Lyytinen, H., Näätänen, R., & Kujala, T. (2012). Reading skill and neural processing accuracy improvement after a 3-hour intervention in preschoolers with difficulties in reading-related skills. *Brain Research, 11*, 42-55. doi: 10.1016/j.brainres.2012.01.07
- Hatcher, P., Hulme, C., & Snowling, M. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 338-358. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00225.x
- Richardson, U., & Lyytinen, H. (2014). The GraphoGame method: The theoretical and methodological background of the technology-enhanced learning environment for learning to read. *Human Technology, 10*, 39-60. doi: 10.17011/ht/urn.201405281859
- Saine, N.L., Lerkkanen, M.K., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2011). Computer-assisted remedial reading intervention for school beginners at risk for reading disability. *Child Development, 82*, 1013-28. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01580.x
- Wimmer, H., & Mayringer, H. (2002). Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: A specific disability in regular orthographies. *Journal of Educational Psychology, 94*, 272- 277. doi:10.1037/0022-0663.94.2.272
- Sucena, A., Cruz, J., Viana, F.L., & Silva, A.F. (2015). Graphogame português alicerce: software de apoio a crianças disléxicas. In M. J. Gomes, A. J. Osório & L. Valente (Eds.), *Atas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 396-405). Braga: Universidade do Minho/Centro de Competência em TIC na Educação.





## ... em Entrevista

**EM-PNPSE:** Quais as mudanças induzidas pelo projeto, num quadro de equidade e de justiça educativa, na prática pedagógica e no seu desenvolvimento profissional docente e nas aprendizagens dos alunos?

**Ana Sucena:** É nossa convicção que a promoção de competências pré-leitoras e leitoras constitui um contributo para a equidade social, através de um processo inicial de aprendizagem bem-sucedido, assim contribuindo direta e indiretamente para um percurso escolar de sucesso, acompanhado de motivação para a escola e para as aprendizagens escolares.

**EM-PNPSE:** Quais as evidências empíricas das mudanças assinaladas nas quais se fundamenta a metodologia adotada para este projeto?

**Ana Sucena:** As crianças alvo de intervenção CiiL apresentam resultados compatíveis ou acima relativamente ao valor crítico para a sua idade. Ainda, as crianças alvo de intervenção CiiL pontuam marcadamente acima, em todas as dimensões avaliadas, relativamente às crianças que não foram alvo desta intervenção.

**EM-PNPSE:** De que forma se enquadra este projeto/ intervenção, no quadro da política educativa atual, numa perspetiva preventiva e de abordagem multinível de suporte à aprendizagem no território?

**Ana Sucena:** Na EPE, com crianças de 5 anos, a intervenção situa-se, na lógica do modelo multinível, no primeiro nível – rastreio universal. De facto, ultrapassa-se este nível, no sentido em que mais do que um rastreio existe uma avaliação formal bem como intervenção universal, direcionadas à promoção das competências pré-leitoras. No 1.º ciclo, com alunos do 1.º ano, a lógica é a de segundo nível, com intervenção em pequeno grupo com crianças em risco, com o objetivo de remediar precocemente, através da promoção de competências pré-leitoras e leitoras.

**EM-PNPSE:** Que condições considera imprescindíveis para a apropriação e sustentabilidade do projeto por parte das escolas? Que desafios podem ser encontrados neste caminho?

**Ana Sucena:** A sustentabilidade deste projeto é possível pelo facto de estar ao abrigo de uma candidatura com financiamento do FSE, Programa Operacional NORTE 2020, o que tornou possível a dinamização desta medida educativa no âmbito dos PIICIE, a partir de 2018/19, na atual rede de escolas CiiL do Município do Porto. Um dos aspetos que nos parece importante no sentido de facilitar a apropriação do projeto pelas escolas é o facto de termos a presença na equipa de um elemento com formação na área da educação que cumulativamente ocupa um lugar no AE onde está afeto. Esta partilha de lugares por parte do profissional da educação tem sido um ponto forte na ligação do CiiL aos AE. Igualmente importante a sustentação da intervenção na investigação científica atual.

Um dos constrangimentos que temos sentido passa pela burocracia nos processos de recrutamento e seleção. Este aspeto tem consequências nomeadamente ao nível do arranque efetivo do projeto nas escolas. Um outro constrangimento do projeto, que se foca com questões de financiamento externas a nós, é a abrangência não universal das crianças do município. Estamos, contudo, numa fase de promoção do alargamento da rede CiiL que pretende precisamente atingir um número maior de crianças no território nacional.

## Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita (PIPALE)

**Maria Lobo e Joana Batalha**



*O presente projeto é financiado pela Câmara Municipal de Sesimbra e coordenado por investigadores do grupo LiFE - Linguística Formal e Experimental do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa<sup>7</sup>.*

### Enquadramento

Estudos nacionais e internacionais que avaliam competências de leitura e escrita identificam-nas como uma das áreas em que os alunos portugueses evidenciam maiores dificuldades nos primeiros anos de escolaridade e que tem sido apontada por professores e outros agentes educativos como a primeira causa da repetência precoce. O PIPALE - Projeto de Intervenção Preventiva para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita - responde a uma necessidade efetiva da comunidade escolar do município de Sesimbra para melhorar, desde uma idade precoce, os níveis de qualidade das aprendizagens em Português como língua materna, em particular ao nível das competências de leitura e escrita, considerando as implicações diretas destas aprendizagens nas restantes aprendizagens dos alunos e no comprometimento do futuro do seu percurso escolar.

Sendo conhecida a importância dos primeiros anos de escolaridade para o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita, o projeto visa a implementação de estratégias de intervenção preventiva para a aprendizagem da leitura e da escrita desde o pré-escolar ao segundo ano de escolaridade.

Para além disso, as fortes correlações entre sucesso em etapas iniciais da aprendizagem da linguagem escrita e desenvolvimento de capacidades linguísticas e metalinguísticas justificam a particular atenção que o projeto dedica à capacitação de educadores e professores para intervirem didaticamente nesta área.

### Objetivos

Tendo como principal objetivo promover o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade, o PIPALE apresenta os seguintes objetivos específicos:

- a) diagnosticar dificuldades em áreas da linguagem oral, leitura e escrita em crianças a frequentar o pré-escolar (5 anos) e o 1.º ciclo (1.º e 2.º anos de escolaridade);
- b) promover a capacitação de educadores de infância, professores do 1.º ciclo e professores da educação especial para intervirem didaticamente nas áreas diagnosticadas;

### Coordenação e Equipa

O PIPALE é desenvolvido por uma equipa de investigadores do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa, do grupo LiFE-Linguística Formal e Experimental, com trabalho relevante em desenvolvimento da linguagem e em didática da língua.

A coordenação do projeto está a cargo de Maria Lobo, Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa e NOVA FCSH e de Joana Batalha, Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa e NOVA FCSH.

- c) acompanhar a intervenção em sala de aula, apoiando a planificação e a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) avaliar efeitos da intervenção para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

### **Público-alvo**

O projeto tem como público-alvo dois Agrupamentos de escolas do Município de Sesimbra: o Agrupamento de Escolas Navegador Rodrigues Soromenho e o Agrupamento de Escolas de Quinta do Conde. Estão envolvidos no projeto os educadores de infância, os professores de 1.º ciclo e os professores de educação especial destes Agrupamentos, assim como alunos da educação pré-escolar (5 anos) e dos primeiro e segundo anos de escolaridade.

### **Abrangência**

Com início no último trimestre do ano letivo de 2018-2019, o PIPALE abrange, neste ano letivo, um total de 40 docentes, entre educadores, professores de 1.º ciclo e professores de educação especial, correspondendo a um total de 506 alunos (132 alunos no último ano da educação pré-escolar e 374 alunos nos primeiro e segundo anos de escolaridade).

### **Metodologia**

Enquanto projeto de intervenção, o PIPALE é desenvolvido em torno de três eixos:

- a. Avaliação das aprendizagens: decorre, fundamentalmente, antes e após a intervenção, e permite respetivamente (i) identificar áreas de intervenção prioritária e (ii) aferir os efeitos da intervenção.
- b. Formação de educadores e professores: decorrendo antes e durante a intervenção, visa capacitar os docentes científica e didaticamente, munindo-os de instrumentos de avaliação e de estratégias de intervenção adequadas e eficazes para dar resposta às necessidades identificadas. A formação é dinamizada na modalidade de oficina de formação e tem acreditação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua .
- c. avaliação e de estratégias de intervenção adequadas e eficazes para dar resposta às necessidades identificadas. A formação é dinamizada na modalidade de oficina de formação e tem acreditação do CCPFC.
- d. Acompanhamento da intervenção: pode definir-se como um apoio regular e sistemático aos docentes na planificação, implementação e monitorização de estratégias diversificadas e diferenciadas, sendo desenvolvido em pares ou pequenos grupos. O acompanhamento tem por base o trabalho colaborativo entre docentes e entre docentes e investigadores.

### **Atividades**

#### **Atividades em 2018-2019**

- Diagnóstico
  - 1. Recolha de indicadores de avaliação dos alunos
  - 2. Caracterização de conhecimentos e práticas dos docentes
- Oficina de formação de 30 horas “Da linguagem oral à linguagem escrita”, incidindo sobre fundamentos teóricos e didáticos para o desenvolvimento da consciência linguística (fonológica e sintática) e da literacia emergente. Da oficina resultou um instrumento de diagnóstico, concebido colaborativamente, destinado a crianças do ensino pré-escolar e dos primeiros anos do 1º ciclo.

## Atividades em 2019-2020

- Diagnóstico: aplicação de um instrumento de diagnóstico destinado a crianças do ensino pré-escolar e dos primeiros anos do 1º ciclo que contempla os domínios da consciência fonológica, consciência sintática, literacia emergente, leitura e escrita, no início do ano letivo, desenvolvido em colaboração com educadores e professores.
- Oficina de formação de 50 horas “Consciência linguística, leitura e escrita: estratégias de intervenção no pré-escolar e no primeiro ciclo”, incidindo sobre o desenvolvimento de estratégias de ensino, com diferenciação pedagógica, nas seguintes áreas: consciência linguística (fonológica e sintática); literacia emergente; decifração e compreensão da leitura; dimensões gráfica, ortográfica e textual da escrita; articulação entre os domínios da gramática, leitura e escrita.
- Acompanhamento do trabalho de educadores e de professores na implementação da intervenção para desenvolvimento da consciência linguística (fonológica e sintática) e promoção de competências de literacia emergente e de competências de leitura e escrita.

## Resultados

Os resultados do PIPALE são esperados a dois níveis:

- a. formação de educadores de infância, de professores 1.º ciclo e de professores de educação especial na área do Português: 30 a 80 horas de formação acreditada por educador/professor;
- b. qualidade das aprendizagens dos alunos em Português e, em particular, nos domínios da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolaridade: melhoria dos indicadores de sucesso, concretizada num aumento nas classificações de ‘Muito Bom’ e ‘Bom’ e numa redução das classificações de ‘Suficiente’ e ‘Insuficiente’.

Considerando que o projeto teve início no último trimestre do ano letivo de 2018-2019, não dispomos ainda de resultados quanto à qualidade das aprendizagens. Ao nível da formação, foram concluídas, em julho de 2019, 30 horas de formação na modalidade de oficina de formação por educador/professor. Esta oficina deu origem à elaboração de um instrumento de diagnóstico, adaptado aos vários níveis de escolaridade contemplados no projeto, incidindo nos seguintes domínios: consciência fonológica, consciência sintática, literacia emergente, leitura e escrita.



**EM-PNPSE:** Quais as mudanças induzidas pelo projeto, num quadro de equidade e de justiça educativa, na prática pedagógica e no seu desenvolvimento profissional docente e nas aprendizagens dos alunos?

**Maria Lobo & Joana Batalha:** O PIPALE surge como uma resposta para a melhoria, desde uma idade precoce, da qualidade das aprendizagens dos alunos em português como língua materna, em particular ao nível das competências de leitura e escrita. Assumindo-se que o desenvolvimento profissional docente tem um impacto significativo e sustentável nas aprendizagens dos alunos, o projeto distingue-se pela forte aposta na capacitação científica e didática de educadores, professores de 1.º ciclo e professores de educação especial, i) munindo-os de instrumentos de avaliação que permitam um diagnóstico adequado em áreas relevantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita e ii) dotando-os de estratégias de intervenção que tornem a sua prática pedagógica mais eficaz. Esta capacitação concretiza-se através de uma metodologia de formação e acompanhamento. Assim, para além de incluir 30 a 80 horas de formação acreditada por educador/professor na área da prática pedagógica na docência, o projeto prevê o acompanhamento regular e sistemático dos docentes na planificação, implementação e monitorização da intervenção.

**EM-PNPSE:** Quais as evidências empíricas das mudanças assinaladas nas quais se fundamenta a metodologia adotada para este projeto?

**Maria Lobo & Joana Batalha:** Considerando que o projeto teve início no último trimestre do ano letivo de 2018-2019, não dispomos ainda de evidências empíricas relativamente às mudanças assinaladas. Ao nível da formação, foram concluídas, em julho de 2019, 30 horas de formação na modalidade de oficina de formação por educador/professor. Esta oficina deu origem à elaboração de um instrumento de diagnóstico, adaptado aos vários níveis de escolaridade contemplados no projeto.

**EM-PNPSE:** De que forma se enquadra este projeto/ intervenção, no quadro da política educativa atual, numa perspetiva preventiva e de abordagem multinível de suporte à aprendizagem no território?

**Maria Lobo & Joana Batalha:** O PIPALE é um projeto que visa promover o desenvolvimento de competências de leitura e escrita através de um modelo de intervenção preventiva, isto é, de uma intervenção que tem início durante o pré-escolar, antes da aprendizagem formal do código escrito. Neste sentido, o projeto promove aprendizagens em áreas fundamentais para o desenvolvimento daquelas competências, como sejam a consciência linguística e a literacia emergente. Numa abordagem multinível, é um projeto com enfoque na intervenção universal, sendo dirigido a todas as crianças dos Agrupamentos envolvidos que frequentam o último ano do pré-escolar e os dois primeiros anos do 1.º ciclo.

**EM-PNPSE:** Que condições considera imprescindíveis para a apropriação e sustentabilidade do projeto por parte das escolas? Que desafios podem ser encontrados neste caminho?

**Maria Lobo & Joana Batalha:** Para que o projeto seja sustentável e tenha continuidade nas práticas pedagógicas dos docentes, é fundamental, em primeiro lugar, que haja envolvimento e comprometimento de todos os intervenientes. É também desejável que haja estabilidade do corpo docente, de forma a garantir a disseminação das mudanças nas práticas docentes. A colaboração é também um fator imprescindível, já que as escolas terão de prever momentos regulares de trabalho colaborativo entre vários níveis de ensino e entre Agrupamentos. Por sua vez, estamos a criar dinâmicas de trabalho colaborativo entre os Agrupamentos e as instituições de ensino superior. Todas estas condições constituem, na verdade, desafios para o projeto.

## Projeto Hypatiamat

Ricardo Pinto



*O presente projeto enquadra-se no Programa Operacional Regional do Norte—financiamento NORTE 2020, um investimento das CIM do Ave e do Cávado. É ainda financiado pela Câmara Municipal de Braga. A equipa do projeto está associada à Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra (FCTUC); à Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) e à Universidade do Minho (UM)<sup>8</sup>.*

### Enquadramento

O Projeto Hypatiamat nasceu em 2009 como resposta à preocupação crescente, junto da comunidade educativa, quanto ao desempenho escolar na Matemática.

Considerando que o insucesso nesta disciplina tem, frequentemente, raízes em aprendizagens incompletas ou disfuncionais, resultantes de uma construção pobre do edifício da Matemática, que o conhecimento matemático deve ser construído continuamente e com consistência desde os primeiros passos na escolaridade, que é essencial o desenvolvimento de capacidades transversais como o raciocínio lógico e a resolução de problemas, e tendo em conta a evolução em espiral da aprendizagem Matemática, o Projeto foca, com particular atenção, as competências e saberes a construir desde os primeiros anos, num propósito de excelência e desenvolvimento do sucesso escolar em Matemática, desde o 1.º ao 9.º anos.

A par com uma plataforma online (<https://www.hypatiamat.com>), onde estão disponíveis aplicações para dispositivos móveis (incluindo jogos) que contemplam os temas e as competências transversais presentes no currículo do Ensino Básico (EB), são disponibilizados outros recursos (guiões, vídeos e pdfs) para utilização em contexto concreto na sala de aula ou para orientação metodológica dirigida a professores e encarregados de educação.

Orienta-se de forma direta para os alunos, aproveitando o gosto natural que estes têm por ambientes tecnológicos, mas apela ao envolvimento de professores e encarregados de educação, num mesmo propósito de melhorar a aprendizagem e o rendimento escolar neste domínio e de fazer Matemática com prazer.

Note-se que as aprendizagens são tanto mais ricas e eficazes quanto mais diversificadas as experiências e contextos que são facultados aos alunos. Nesta perspetiva, o Projeto Hypatiamat propõe-se munir os professores de ferramentas que lhes possibilitem incorporar, nas suas práticas diárias, uma grande diversidade de materiais e abordagens, permitindo-lhes metodologias não só em contexto tecnológico, mas também concreto.

### Coordenação e Equipa

São autores e responsáveis pelo Projeto Hypatiamat: Dina Maria Loff (Professora Auxiliar aposentada do Departamento de Matemática da FCTUC), Ema Maia (Professora Adjunta aposentada na Área da Matemática da ESEC) José Martins e Ricardo Pinto (Professores do Ensino Básico e Secundário destacados na Universidade do Minho até 31 de agosto de 2019). Ricardo Pinto é o coordenador do Projeto.

Existem ainda outros atores que participam na implementação do projeto no terreno: nos 8 municípios da CIM do Ave a equipa integra 10 professoras “mediadoras”; no concelho de Braga, 13 professores “responsáveis” (um por cada agrupamento) que ajudam e participam na operacionalização do projeto nos respetivos agrupamentos de escolas e também na preparação do Campeonato de Cálculo Mental.

8



Projeto apoiado no âmbito do Eixo Prioritário 8 – Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida - do Norte 2020, referente aos avisos NORTE-66-2016-28 e NORTE-66-2016-29 para a apresentação de Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar e das operações que os integram



## Objetivos

O Projeto Hypatiamat, nas suas diversas vertentes, visa a prossecução dos seguintes objetivos:

- Contribuir para despertar, junto dos alunos dos vários graus de ensino, o gosto pela Matemática e uma melhor compreensão da sua natureza.
- Promover a qualidade do ensino/aprendizagem da Matemática mediante a utilização e integração das novas tecnologias em sala de aula, através dos recursos disponíveis na plataforma, capitalizando-se, assim, a familiaridade e o gosto dos alunos por ambientes mais tecnológicos.
- Desenvolver trabalho pedagógico junto dos professores, Escolas/Agrupamentos de Escolas e outras organizações e comunidades educativas que promovam a melhoria da qualidade do conhecimento matemático.
- Munir os professores de uma ampla variedade de recursos, digitais ou não (apps e jogos sérios, vídeos, tarefas de apoio e jogos em pdf, ...), que depois de serem por eles analisados e explorados, possam ser aplicados, na sala de aula e fora dela, com vista à promoção do desenvolvimento das competências dos alunos na Matemática.
- Implicar e capacitar os professores para articularem, com autonomia, na sala de aula, os diferentes tipos de recursos pedagógicos disponíveis na plataforma, no processo de ensino/aprendizagem da Matemática, para envolverem mais ativamente os alunos.
- Fomentar a utilização de jogos sérios da Plataforma Hypatiamat, orientados para a promoção de competências lógico-matemáticas e para o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente na resolução de problemas, memória, atenção, sabendo-se que a promoção de competências transversais através de jogos sérios é um apoio fundamental para a melhoria das aprendizagens de conteúdos específicos;
- Apoiar, organizar e dinamizar, sempre que possível, jornadas de cálculo mental para alunos dos diferentes níveis de ensino;
- Analisar a eficácia da utilização do Projeto a nível da implicação dos participantes no processo de ensino/aprendizagem e no rendimento escolar dos alunos na disciplina de Matemática.

## Público-alvo

Alunos e professores do Ensino Básico (do 1.º ao 9.º ano de escolaridade) na disciplina de Matemática e encarregados de educação.

## Abrangência

O Projeto Hypatiamat figura no site da DGE como um dos Projetos Curriculares de referência em Matemática (<https://www.dge.mec.pt/hypatiamat>) e no site do Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra DMUC (<https://www.uc.pt/fctuc/dmat/divulgacao/projectoHypatiamat>).

A Plataforma Hypatiamat pode ser utilizada por todos os alunos/professores/escolas do País.

O Projeto Hypatiamat está a ser implementado com intervenção direta da Equipa Hypatiamat na CIM do AVE e na CIM do Cávado, no 2º ano de escolaridade, em quase todos os Agrupamentos dos seguintes Municípios:

- Cabeceiras de Basto;
- Fafe;
- Guimarães;
- Mondim de Basto;
- Póvoa de Lanhoso;
- Vieira do Minho;



- Vila Nova de Famalicão;
- Vila Verde (Prado);
- Vizela;

No Município de Braga, o Hypatiamat está a ser implementado em todos os Agrupamentos de Escolas, no 4.º ano de escolaridade, com o objetivo de promover as competências de cálculo mental.

### **Metodologia**

A elaboração dos recursos pedagógicos que vão sendo disponibilizados na Plataforma assim como todas as ações desenvolvidas com as comunidades educativas tem por base os seguintes pressupostos:

- a aprendizagem centrada no aluno, nas suas experiências, explorações e no seu ritmo individual;
- a possibilidade e impacto positivo de uma aprendizagem autorregulada;
- a importância dos recursos tecnológicos na sala de aula, aproveitando a apetência natural que por eles têm os alunos, mas promovendo a sua articulação com outros tipos de recursos e experiências;
- o mapeamento de dificuldades reveladas pelos alunos, com intuito investigativo, para a construção de novos recursos e melhoramento dos já existentes, uma vez que a Plataforma Hypatiamat é dinâmica, aspirando à cobertura das aprendizagens desejáveis para a Matemática do Ensino Básico;
- a construção do conhecimento matemático desde o início da escolaridade, incentivando o desenvolvimento, de forma contínua e consistente, de capacidades transversais como o raciocínio lógico e a resolução de problemas.
- a promoção de uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico, no sentido de serem atenuados os efeitos de transição entre ciclos.

Nas intervenções acompanhadas pela Equipa Hypatiamat a metodologia adotada é a seguinte:

- ações de capacitação ao longo do ano letivo;
- acompanhamento de todos os atores envolvidos;
- visitas às escolas para acompanhamento do projeto em contexto de sala;
- monitorização do trabalho desenvolvido pelos alunos na Plataforma Hypatiamat;
- calibração dos recursos decorrente do feedback obtido pelos atores envolvidos;
- disponibilização de um teste diagnóstico e de três testes trimestrais de avaliação e respetivos critérios de classificação/correção;
- disponibilização da planificação anual;
- apresentação e implementação de uma narrativa para o desenvolvimento de competências de cálculo mental;
- organização de um Campeonato de Cálculo Mental.

### **Atividades**

No período abrangido por este relatório, o Projeto Hypatiamat desenvolveu, entre outras, as seguintes atividades:

- ações de capacitação (em modelo de oficina) para professores do Ensino Básico;
- ações de curta duração;
- visitas às escolas/turmas para apoio à implementação do Projeto Hypatiamat (Figura 1 a 3);
- palestras, seminários e workshops, por exemplo:

- o III Jornadas da Educação de Lousada com o tema: *“Os jogos digitais da Plataforma Hypatiamat no contexto da aprendizagem da matemática”*, a 8 de setembro de 2016.
- o Jornadas Pedagógicas em Barroelas com o workshop: *“Projeto Hypatiamat - Ferramentas digitais para a promoção da competência matemática (ensino básico)”*, a 12 de setembro de 2016.
- o Workshop sobre o ensino da Matemática, no Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra, a 6 de fevereiro de 2017.
- o Workshop sobre o ensino da Matemática para os primeiros anos do Ensino Básico, no âmbito da APPCDM, no Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, a 6 de março de 2017.
- o Encontro organizado pela Comunidade Intermunicipal do Ave onde foi apresentado o PIICIE do Ave e as respetivas operações intermunicipais a todos os Agrupamentos de Escola da NUT III Ave, a 8 de julho de 2017.
- o II Seminário Nacional do PNPSE, a 4 de julho de 2018.
- o III Seminário da Rede de Bibliotecas de Santo Tirso – Desafios da biblioteca na era digital, em Santo Tirso, a 26 setembro 2018.
- o Seminário de apresentação de ideias e projetos, dinamizado pela CIM do Alto Alentejo com o apoio da equipa do PNPSE (Dr.ª Teodolinda Magro e Dr. José Fateixa), em Portalegre, a 1 de outubro de 2018.
- o Seminário *“EMOCIONARTE: Sucesso Escolar – Horizonte de Possibilidades”*, no Centro de Artes e Cultura de Vila Verde. Evento realizado no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar promovido pelo Município de Vila Verde e pela Delegação de Braga da Cruz Vermelha Portuguesa na Valência do Centro Comunitário de Prado, coordenada pela CIM Cávado, a 27 de novembro de 2018.
- o Participação da equipa Hypatiamat no Encontro – A Matemática nos primeiros anos, organizado pelo Instituto da Educação da Universidade do Minho, em Braga, a 9 de novembro de 2018.
- o Participação da Equipa Hypatiamat no Workshop de apresentação dos recursos Hypatiamat, organizado pela Área de Matemática da Escola Superior de Educação de Coimbra, em Coimbra, a 24 de novembro de 2018.
- o Participação no Painel – Desenvolvimento Cognitivo da II Reunião Interdisciplinar: Cruzadas – «Crescer em Wire(less)», organizado pelo Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital da Senhora da Oliveira, em Guimarães, a 20 novembro de 2018.
- o Participação na JorTec – Jornadas Tecnológicas dinamizadas pela Associação de Estudantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, no Campus da Caparica, em Almada, subordinada ao tema: Todos os caminhos vão dar à Matemática.
- o Participação no encontro MinhoMat 2019, subordinado ao tema Perspetivas sobre a Flexibilidade Curricular no Ensino e na Aprendizagem da Matemática: conceções, experiências e desafios, no dia 09 de março de 2019, promovido pelos Núcleos Regionais da APM de Braga e Viana do Castelo, na escola Secundária Alcaides de Faria, em Barcelos.
- o Participação no I Fórum Educação Intermunicipal Terras do Infante subordinado ao tema Medidas de Promoção para o Sucesso Escolar, no dia 11 de maio, Auditório dos Paços do Concelho Séc. XXI – Lagos.
- o Participação no Encontro Intermunicipal do Douro - *“Equipas Multidisciplinares- parcerias para o sucesso escolar”* no dia 11 de julho no auditório Municipal Adácio Pestana em Tarouca, onde foi partilhada a *“experiência da operação “Hypatiamat”* da CIM do Ave, Auditório dos Paços do Concelho Séc. XXI – Lagos.
- o Entre outras (ver <https://www.facebook.com/hypatiamat/>).

- No sentido de promover competências de cálculo mental nos alunos do 1.º CEB, o Projeto Hypatiamat vem organizando anualmente campeonatos de cálculo mental (Figuras 4 e 5):
  - o I e II Campeonatos de Cálculo Mental de Braga;
  - o I Campeonato de Cálculo Mental da CIM do Ave;
  - o I Campeonato de Cálculo Mental de Prado.
  - o III Campeonato de Cálculo Mental de Braga, a 19 de junho, no Altice Fórum Braga, com a participação de todos os Agrupamentos do concelho (13 Agrupamentos, 48 turmas do 4.º ano de escolaridade, 917 alunos);
  - o II Campeonato de Cálculo Mental da CIM do Ave, a 8 de junho em Vila Nova de Famalicão (8 concelhos; 30 Agrupamentos ; aproximadamente, 140 turmas do 2.º ano de escolaridade e 2700 alunos);
  - o II Campeonato de Cálculo Mental de Prado com a participação do AE de Prado (1 Agrupamento ; 7 turmas do 2.º ano de escolaridade; aproximadamente 130 alunos)

## Resultados

Nesta data estão inscritos, na Plataforma, cerca de 328 Agrupamentos de Escolas, 937 Professores, 1 916 turmas e 18 262 alunos dos três ciclos do Ensino Básico.

A intervenção direta do Projeto Hypatiamat, em contexto de sala de aula, incide sobre:

- Municípios: 10
- Ações de capacitação (modelo de oficina): 24
- Agrupamentos: cerca de 45
- Turmas: cerca de 400
- Alunos: cerca de 10 000

## Considerações finais

A intervenção direta da Equipa Hypatiamat, no terreno, começou por elencar as necessidades específicas (recursos tecnológicos para a sala de aula, acesso à internet, por cabo e wi-fi) a fim de capitalizar a utilização dos recursos Hypatiamat. O diagnóstico foi realizado por sala de aula e estabelecimento de ensino, com a colaboração de professoras mediadoras/professores titulares de turma (PTT).

Numa primeira fase, concluímos que eram poucas as salas que estavam devidamente preparadas para garantir o sucesso do Projeto. Do diálogo iniciado com os agentes responsáveis, nos municípios, pela manutenção e apetrechamento das salas de aula, foram encontradas diferentes soluções, dependendo de fatores diversos indexados à capacidade de resposta de cada município, ao papel assumido pelos agentes educativos locais na criação de condições para configurar um novo paradigma educacional para os alunos nos AE e à predisposição dos PTT em encontrar soluções para esses problemas.

Por outro lado, é imprescindível um acompanhamento de proximidade aos professores, para apoio pedagógico na exploração, apropriação e utilização dos recursos fornecidos por este

Projeto. Assim, é fundamental a formação contínua dos professores que utilizam a plataforma, ainda mais sendo esta dinâmica, evoluindo nos recursos que vão surgindo e no melhoramento dos já disponíveis.

Exemplo do resultado (numa turma) da implementação da narrativa proposta para o desenvolvimento do cálculo mental.

**Figura 1. Aplicação sobre representação de dados em mesa interativa digital**



**Figura 2. SAMD, aplicação de competição em pares para o treino do cálculo mental**



**Figura 3. Implementação do Hypatiamat em sala de aula do 1º ciclo**



**Figura 4 e 5. Campeonatos Hypatiamat de cálculo mental**





**EM-PNPSE:** Quais as mudanças induzidas pelo projeto, num quadro de equidade e de justiça educativa, na prática pedagógica e no seu desenvolvimento profissional docente e nas aprendizagens dos alunos?

**Ricardo Pinto:** O Projeto Hypatiamat nasceu em 2009 como resposta à preocupação crescente, junto da comunidade educativa, quanto ao desempenho escolar na Matemática.

Considerando que o insucesso nesta disciplina tem, frequentemente, raízes em aprendizagens incompletas ou disfuncionais, resultantes de uma construção pobre do edifício da matemática, que o conhecimento matemático deve ser construído continuamente e com consistência desde os primeiros passos na escolaridade, que é essencial o desenvolvimento de capacidades transversais como o raciocínio lógico e a resolução de problemas, e tendo em conta a evolução em espiral da aprendizagem matemática, o Projeto foca, com particular atenção, as competências e saberes a construir desde os primeiros anos, num propósito de excelência e desenvolvimento do sucesso escolar em Matemática, desde o 1.º ao 9.º anos.

A par com uma plataforma *online* (<https://www.hypatiamat.com>), onde estão disponíveis aplicações para dispositivos móveis (incluindo jogos) que contemplam os temas e as competências transversais presentes no currículo do Ensino Básico (EB), são disponibilizados outros recursos (guiões, vídeos e pdf) para utilização em contexto concreto na sala de aula ou para orientação metodológica dirigida a professores e encarregados de educação. Orienta-se de forma direta para os alunos, aproveitando o gosto natural que estes têm por ambientes tecnológicos, mas apela ao envolvimento de professores e encarregados de educação, num mesmo propósito de melhorar a aprendizagem e o rendimento escolar neste domínio e de fazer matemática com prazer.

Note-se que as aprendizagens são tanto mais ricas e eficazes quanto mais diversificadas as experiências e contextos que são facultados aos

alunos. Nesta perspetiva, o Projeto Hypatiamat propõe-se munir os professores de ferramentas que lhes possibilitem incorporar, nas suas práticas diárias, uma grande diversidade de materiais e abordagens, permitindo-lhes metodologias não só em contexto tecnológico, mas também concreto.

As aplicações e recursos apresentados permitem:

- a articulação flexível dos currículos, já que se desenvolvem longitudinalmente em cada tema, cabendo ao professor decidir/escolher até onde chega com os seus alunos, podendo estes, também, explorar individual e livremente para além das aprendizagens mínimas estabelecidas;

- a articulação entre ciclos, já que cada app parte das aprendizagens anteriores e transversais que a justificam e enquadram e desafia para aprendizagens posteriores e, portanto, as apps não estão engavetadas em anos ou ciclos curriculares.

Esta plataforma é dinâmica, sempre em construção de novos recursos e melhoramento dos já existentes, aspirando à cobertura das aprendizagens desejáveis para a Matemática do Ensino Básico.

Para além disso, o Projeto é responsável por ações de formação e *workshops*, com o fim de capacitar professores ou outros interessados na utilização da plataforma para o ensino/aprendizagem da Matemática.

Assim, o Projeto Hypatiamat, nas suas diversas vertentes, visa a prossecução dos seguintes objetivos:

- Contribuir para despertar junto dos alunos dos vários graus de ensino o gosto pela matemática e uma melhor compreensão da sua natureza.

- Promover a qualidade do ensino/aprendizagem da matemática mediante a utilização e integração das novas tecnologias em sala de aula, através dos recursos disponíveis na plataforma, capitalizando-se, assim,

a familiaridade e o gosto dos alunos por ambientes mais tecnológicos.

Desenvolver trabalho pedagógico junto dos professores, Escolas/Agrupamentos de Escolas e outras organizações e comunidades educativas que promovam a melhoria da qualidade do conhecimento matemático.

Munir os professores de uma ampla variedade de recursos, digitais ou não (apps e jogos sérios, vídeos, tarefas de apoio e jogos em pdf, ...), que depois de serem por eles analisados e explorados, possam ser aplicados, na sala de aula e fora dela, com vista à promoção do desenvolvimento das competências dos alunos na matemática.

Implicar e capacitar os professores para articularem, com autonomia, na sala de aula, os diferentes tipos de recursos pedagógicos disponíveis na plataforma, no processo de ensino/aprendizagem da Matemática, para envolverem mais ativamente os alunos.

Fomentar a utilização de jogos sérios da Plataforma Hypatiamat, orientados para a promoção de competências lógico-matemáticas e para o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente na resolução de problemas, memória, atenção, sabendo-se que a promoção de competências transversais através de jogos sérios é um apoio fundamental para a melhoria das aprendizagens de conteúdos específicos;

Apoiar, organizar e dinamizar, sempre que possível, jornadas de cálculo mental para alunos dos diferentes níveis de ensino; Analisar a eficácia da utilização do Projeto a nível da implicação dos participantes no processo de ensino/aprendizagem e no rendimento escolar dos alunos na disciplina de Matemática.

As mudanças induzidas pelo Projeto Hypatiamat são, assim:

A inclusão na sala de aula de tecnologias, articuladas com os mais diversos recursos, promovendo aprendizagens ricas e com múltiplas representações.

O envolvimento ativo das comunidades regionais e das famílias nas aprendizagens e na promoção do sucesso escolar dos alunos. O apoio pedagógico e formação contínua aos professores para, utilizando a Plataforma Hypatiamat, se orientarem para práticas

inovadoras e mobilizadoras do interesse e sucesso dos alunos.

A aprendizagem centrada no aluno, nas suas experiências, explorações e no seu ritmo individual;

A aprendizagem autorregulada, tanto no espaço escolar como familiar.

Introdução dos jogos como ferramenta importante de aprendizagens e competências.

### **EM-PNPSE: Quais as evidências empíricas das mudanças assinaladas nas quais se fundamenta a metodologia adotada para este projeto?**

**Ricardo Pinto:** Nos contactos efetuadas pela Equipa, foi notória a evolução na utilização dos recursos disponibilizados na plataforma por professores e alunos. Muitos professores já planificam as suas aulas tendo em conta a plataforma, seja na consolidação de conhecimentos seja na apresentação de novos conteúdos, trazendo já para as aulas as *frames* previamente selecionadas.

Os alunos continuam a ser muito entusiásticos sempre que se trabalha matemática com os recursos da plataforma. Nas sessões em que os alunos, em grupo, dispuseram de um computador, verificou-se que não só estavam mais atentos como mais recetivos às aprendizagens. Nas turmas em que foi possível a utilização de tablets, as aulas decorreram sempre de uma forma muito harmoniosa.

No que diz respeito aos recursos tecnológicos o projeto Hypatiamat tem contribuído para que as escolas/autarquias tenham vindo a apetrechar as escolas com equipamentos que permitam tirar o melhor partido da plataforma.

A utilização regular dos jogos sérios por parte dos alunos, ao longo de todo o ano letivo, permitiu verificar um grande

progresso na aquisição de competências ao nível do cálculo mental culminando com a preparação/competição nos diferentes campeonatos de cálculo mental.

Os dados devolvidos pela plataforma, e considerando apenas os registos *online*, permite-nos verificar que a plataforma é utilizada de uma forma cada vez mais consistente e com resultados animadores.



**EM-PNPSE: De que forma se enquadra este projeto, no quadro da política educativa atual, numa perspetiva preventiva e de abordagem multinível de suporte à aprendizagem no território?**

Ricardo Pinto: Na perspetiva do aluno, o Projeto Hypatiamat orienta-o para assumir o papel de agente na construção do seu próprio conhecimento, responsabilizando-o, tornando-o mais autónomo, mais capaz e confiante na sua relação com a matemática. Consideramos ainda que, pelo facto de vivermos numa era de pendor digital, o aluno tem facilidade em acompanhar a utilização de recursos multimédia sem grandes constrangimentos. Esta mais-valia, aliada à exploração dos conhecimentos matemáticos através das Apps Hypatiamat, ajudam na melhoria das suas competências digitais e na qualidade das aprendizagens matemáticas, que pretendemos que sejam duradoiras e significativas.

Os recursos disponibilizados permitem a articulação flexível dos currículos, já que se desenvolvem longitudinalmente em cada tema, cabendo ao professor decidir/ escolher até onde chega com os seus alunos, podendo estes, também, explorar individual e livremente para além das aprendizagens mínimas estabelecidas. Permitem também a articulação entre ciclos, já que cada app parte das aprendizagens anteriores e transversais que a justificam e enquadram e desafia para aprendizagens posteriores e, portanto, as apps não estão engavetadas em anos ou ciclos curriculares.

Os alunos têm também a oportunidade de recuperar competências com respeito pelo ritmo individual de cada um.

**EM-PNPSE: Que condições considera imprescindíveis para a apropriação e sustentabilidade do projeto por parte das escolas? Que desafios podem ser encontrados neste caminho?**

**Ricardo Pinto:** É aconselhável fornecer às escolas os recursos tecnológicos de que necessitam para a implementação do Projeto na sua versão mais rica (um tablet por aluno na sala de aula). Por outro lado, é imprescindível um acompanhamento de proximidade aos professores, para apoio pedagógico na

exploração, apropriação e utilização dos recursos fornecidos por este Projeto. Assim, é fundamental a formação contínua dos professores que utilizam a plataforma, ainda mais porque se trata de uma plataforma dinâmica, evoluindo nos recursos que vão surgindo e no melhoramento dos já disponíveis. Os principais desafios são a reorganização/aquisição de recursos e a dificuldade na mudança de paradigma na perspetiva do professor.



## Projeto “Promoção do Sucesso Escolar no Ensino das Ciências – um estudo piloto”

Mónica Baptista



*Este estudo piloto é financiado pelo Programa Operacional Capital Humano (POCH) com o apoio do Fundo Social Europeu (FSE). É coordenado e acompanhado por investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa<sup>9</sup>.*

### Enquadramento

O projeto-piloto “Promoção do Sucesso Escolar no Ensino das Ciências”, foi realizado no âmbito do PNPSE e de forma alinhada com os seus princípios, tendo como objetivos: acompanhar e apoiar do ponto de vista científico as propostas de diagnóstico e de intervenção identificadas por cinco Agrupamentos de Escolas que apresentaram no Plano de Ação Estratégica medidas relacionadas com o ensino das ciências, monitorizar as suas estratégias, e produzir conhecimento científico sobre boas práticas de promoção do sucesso nas disciplinas de ciências.

Com base na literatura científica e a partir das propostas de diagnóstico e de intervenção identificadas por cinco Agrupamentos, foram desenvolvidos com os professores e com as escolas projetos curriculares de Agrupamento com tarefas de sala de aula

que tiveram como grande objetivo estimular o interesse dos alunos pelas aulas de ciências e pela ciência em geral e, simultaneamente, torná-las mais relevantes aos olhos dos alunos (i.e., que os alunos compreendem porque a ciência e as aulas de ciências são úteis e importantes para si, para a sua vida, para a sua comunidade e para a sociedade em geral). (Baptista et al, 2018, p.6)

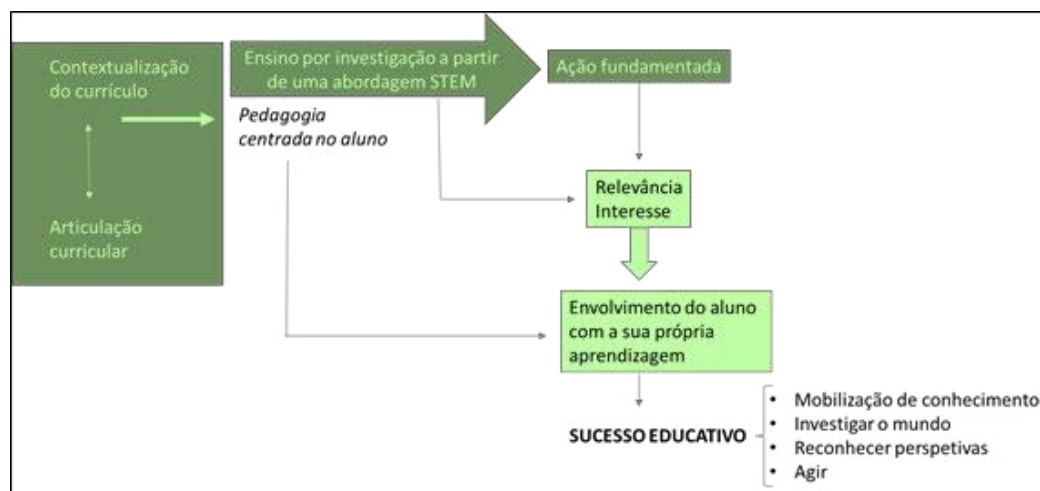
Com vista a fomentar o interesse e a relevância pelos temas de ciências, e a contribuir para o sucesso educativo dos alunos, os projetos curriculares dos Agrupamentos de Escolas obedeceram a quatro linhas de atuação, conforme Figura 1.

### Coordenação e Equipa

A equipa de acompanhamento do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEULisboa) foi constituída pelas investigadoras Mónica Baptista (coordenadora do Projeto), Sofia Freire, Ana Maria Batista, Ana Maria Freire, Iva Martins, Maria Neto e Teresa Conceição.

Integraram a equipa de colaboradores deste projeto: Ana Margarida Paiva Ferreira, André Olivença Ribeiro, André Silva, Manuel Azancot de Menezes e Sofia Rodrigues Sapeira.

**Figura 1. Esquema dos fundamentos teóricos subjacentes aos projetos curriculares propostos (Baptista, Freire, Conceição, Martins, & Neto, 2018, p.8)**



Os projetos curriculares partem dos contextos locais dos alunos, com vista a facilitar a construção de um significado pessoal sobre os temas tratados e criar condições para os alunos reverem alguns valores e atitudes, aumentando o seu envolvimento informado e fundamentado com questões da sua comunidade local (educar para a ação fundamentada). Para além disso, assentam em pedagogias centradas no aluno, a partir das quais os alunos são levados a identificar problemas, a explorar de forma sistemática explicações e soluções para os problemas, integrando aspetos relacionados com a ciência, matemática, tecnologia e engenharia (abordagem STEM), e a comunicar as suas propostas quer aos colegas quer à comunidade alargada (ensino por investigação).” (Baptista et al, 2018, p.8)

## Objetivos

Os projetos curriculares partem dos contextos locais dos alunos, com vista a facilitar a construção de um significado pessoal sobre os temas tratados e criar condições para os alunos reverem alguns valores e atitudes, aumentando o seu envolvimento informado e fundamentado com questões da sua comunidade local (educar para a ação fundamentada). Para além disso, assentam em pedagogias centradas no aluno, a partir das quais os alunos são levados a identificar problemas, a explorar de forma sistemática explicações e soluções para os problemas, integrando aspetos relacionados com a ciência, matemática, tecnologia e engenharia (abordagem STEM), e a comunicar as suas propostas quer aos colegas quer à comunidade alargada (ensino por investigação).” (Baptista et al, 2018, p.8)

## Público-alvo

Os participantes neste estudo foram professores e alunos pertencentes a cinco Agrupamentos de Escola. Participaram 1097 alunos, distribuídos por 52 turmas do 1.º ciclo do ensino básico (n=941), sobretudo do 3.º ano de escolaridade, e por nove turmas do 3.º Ciclo (n=156), sobretudo do 8.º ano de escolaridade.

## Abrangência

As escolas selecionadas representam cinco zonas do país: Oeste, Alentejo, Centro, Norte e Sul: Agrupamento de Escolas de Arruda dos Vinhos, Agrupamento de Escolas de Castro Verde, Agrupamento de Escolas Gardunha e Xisto, Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo e Agrupamento de Escolas D. Dinis.

## Metodologia

### Seleção das Escolas:

Na seleção dos cinco Agrupamentos de Escola, para a realização do estudo piloto, atenderam-se aos seguintes aspetos: (i) dispersão geográfica; (ii) a variabilidade das medidas de intervenção sugeridas pelas escolas no seu PAE e (iii) as taxas de retenção ou desistência das escolas quando comparadas com as respetivas taxas nacional, da NUT, do Município e da Escola (Baptista et al, 2018).

### Recolha e análise de dados:

Com o objetivo de conhecer o posicionamento dos alunos face à ciência e às aulas de ciência, bem como descrever um conjunto de aprendizagens proporcionadas pelo projeto, utilizaram-se diferentes métodos de recolha de dados e instrumentos (Baptista et al, 2018):

- a. Inquérito por questionário: com o objetivo de conhecer o posicionamento dos alunos em relação às aulas de ciências e à ciência em geral, foi construído um questionário para os alunos do 1.º e 3.º ciclo.
- b. Recolha documental: as produções escritas dos alunos, desenvolvidas e concretizadas ao longo do ano letivo foram recolhidas, com o objetivo de descrever algumas das aprendizagens que o envolvimento no projeto lhes proporcionou, bem como as classificações finais de período na área das ciências.
- c. Entrevistas: no final do ano letivo, foram realizadas entrevistas em grupo focal a alunos e professores.

## Atividades

O trabalho desenvolvido junto dos cinco Agrupamentos de Escolas envolveu três tipos de ações:

aprofundamento das necessidades de cada um dos agrupamentos escolas relativamente ao ensino das ciências; realização de uma formação para os professores de ciências e do 1.º ciclo na área do ensino das ciências, tendo em conta as necessidades identificadas; desenvolvimento de um projeto curricular para cada agrupamento e acompanhamento da sua concretização em contexto formal e/ou não formal (Baptista et al, 2018, p. 9).

### Formação:

A equipa do Instituto de Educação, entre os meses de janeiro a julho de 2018, realizou em cada um dos Agrupamentos de Escola uma formação creditada para todos os professores envolvidos no projeto, pertencentes aos grupos de recrutamento 110, 230, 510 e 520. Esta formação teve como finalidade apoiar os professores na concretização dos projetos curriculares, no contexto formal e não formal. Para atingir essa finalidade foram definidos os seguintes objetivos (Baptista et al, 2018):

1. reforçar a necessidade de concretizar estratégias de ensino inovadoras de modo a fomentar uma Educação em Ciência para todos;
2. aprofundar os conhecimentos dos professores sobre o desenvolvimento curricular;
3. discutir com os professores aspetos referentes à investigação que tem sido feita na área da Didática das Ciências;
4. fomentar a exploração de situações de aprendizagem para o ensino das ciências;
5. adaptar as tarefas de investigação e concretizá-las com os alunos no contexto formal e não formal;
6. analisar e discutir com os professores os resultados dos seus alunos.

## Projetos Curriculares

A equipa do Instituto de Educação visitou entre os meses de outubro e julho de 2018 os agrupamentos, efetuando o acompanhamento científico do respetivo projeto. As visitas contemplaram, na maioria dos agrupamentos, momentos distintos: (i) reuniões com a equipa de coordenação do projeto; (ii) reuniões com os professores envolvidos (iii) reuniões com parceiros (e.g., câmaras municipais ou outras instituições locais). Procurou-se que as visitas tivessem uma regularidade quinzenal ou mensal. As reuniões com a coordenação do projeto visaram definir o projeto curricular do agrupamento de escolas, discutir as tarefas a realizar com os alunos no ensino formal e não formal, e discutir possíveis parcerias.

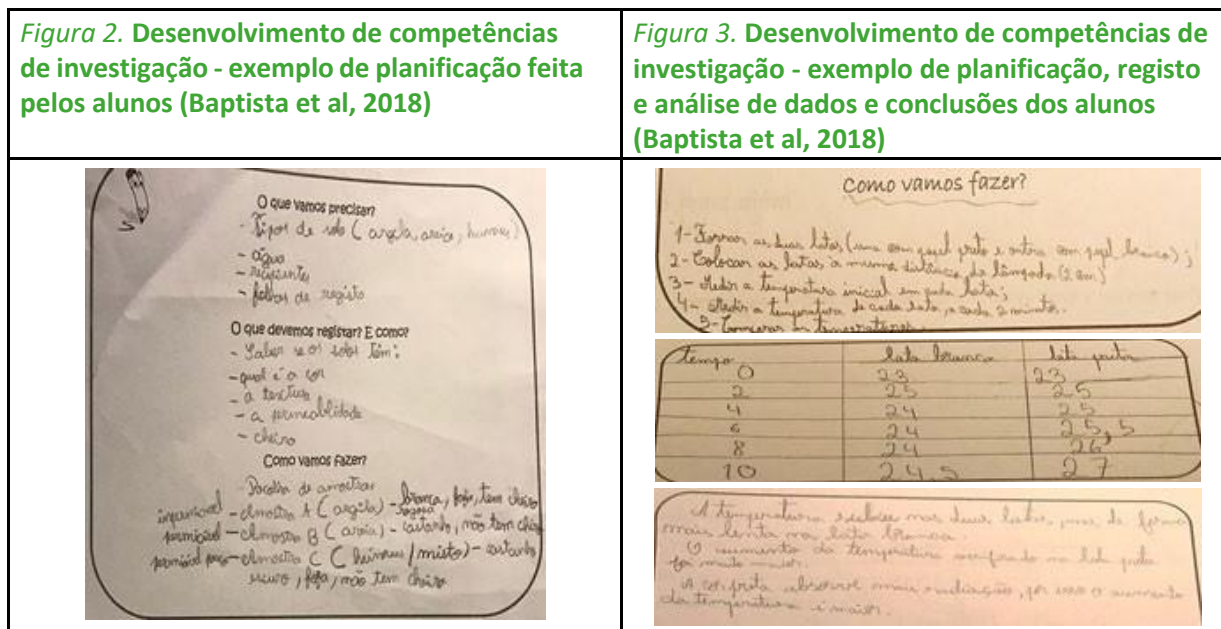
As reuniões com os professores envolvidos permitiram analisar o trabalho de intervenção que estava a ser desenvolvido, nas suas diversas vertentes, discutir as dificuldades na sua condução, conhecer o modo como os alunos estavam a encarar as tarefas propostas e as dificuldades por eles identificadas durante a realização. As reuniões com os parceiros permitiram discutir o seu contributo no desenvolvimento do projeto. (Baptista et al, 2018, p. 13)

## Resultados

No que respeita às ações de formação,

levadas a cabo ao longo do ano, com os professores envolvidos no projeto, constituíram uma dimensão fundamental do trabalho conjunto entre Instituto de Educação e agrupamentos de escolas. Estas ações, que visaram aprofundar perspetivas teóricas relacionadas com o ensino das ciências, em particular com o ensino por investigação e abordagem STEM, bem como promover a reflexão e discussão sobre questões relacionadas com a gestão curricular, permitiram que os professores se assumissem como gestores do currículo, tornando possível a construção de projetos curriculares únicos e a exploração transversal do currículo (entre grupos disciplinares do mesmo ano de escolaridade e diferentes níveis de ensino). (Baptista et al, 2018, p. 55)

No que se refere aos projetos curriculares, embora assentem numa mesma matriz curricular, assumiram contornos diversificados e permitiram que os alunos vivessem experiências de aprendizagem positivas, conseguindo ainda uma melhoria significativa das classificações dos alunos nas disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, sendo que essa melhoria é mais expressiva para a disciplina de Ciências Físico-Químicas (Baptista et al, 2018) (Figura 2 e 3).



Ainda que não possamos atribuir exclusivamente a explicação da melhoria do desempenho dos alunos à sua participação no projeto curricular, a verdade é que o seu envolvimento permitiu-lhes desenvolver um conjunto de competências de conhecimento substantivo (mobilização de conhecimento científico específico e relacionado com as tarefas que foram desenvolvidas) e competências transversais, como são exemplo formular questões, apreciar, justificar e avaliar diferentes perspetivas, planear e levar a cabo uma investigação, comunicar resultados aos colegas e o conhecimento construído à comunidade, com vista a alertar para problemas sociais e a agir na e com a comunidade. (Baptista et al, 2018, p. 55) (Figuras 4 e 5)

**Figuras 4 e 5. Ações de divulgação dos projetos e sensibilização à comunidade (Baptista et al, 2018)**



Os resultados das entrevistas e produções escritas mostraram que o tipo de tarefas propostas aos alunos, em cada um dos projetos curriculares, tendeu a ser apreciado por eles como muito estimulantes, desafiantes, originando emoções bastante positivas e grande envolvimento (Baptista, Freire & Freire, 2013). Ademais, uma dimensão presente na maioria das tarefas foi o desenvolvimento de iniciativas de ação coletiva pelos alunos. Estas iniciativas tenderam a ser avaliadas pelos alunos como muito relevantes, uma vez que partiram de aspetos ligados ao seu quotidiano (i.e., de questões ligadas ao seu contexto local), permitindo-lhes comunicar e partilhar as suas experiências com a comunidade (Freire, Baptista & Freire, 2016). As ações coletivas levaram os alunos a desenvolver uma consciência crítica sobre problemas sociais, para os quais a ciência pode dar um contributo com uma resposta ou com uma explicação. Além disso, o desenvolvimento de iniciativas de ações coletivas permitiu que os alunos desenvolvessem competências complexas, tais como análise de situações com base em evidências recolhidas de forma sistemática, e mobilização de conhecimento para avaliar e/ou fundamentar diferentes perspetivas, ações, tomada de decisão. Nesse sentido, este trabalho mostra que o envolvimento dos alunos em problemas locais/globais que contemplem as dimensões ambiental/social/política e científica contribuiu para tornar a aprendizagem da ciência mais relevante aos olhos dos alunos. (Baptista et al, 2018, p. 56)

### Considerações finais

Com base nos resultados obtidos, é possível tecer um conjunto de recomendações, para colocar em ação projetos curriculares inovadores para o ensino das ciências, capazes de envolver Agrupamentos de Escolas, professores e alunos:

- a) **Formação de professores:** promover uma ligação estreita entre o desenvolvimento e concretização dos projetos curriculares inovadores e a formação dos professores (dando-lhes sentido).

A formação pode facilitar o trabalho colaborativo entre professores e apoiá-los na exploração de novas formas de gerir o currículo específico da sua área disciplinar, estabelecendo pontes com outras disciplinas e diferentes anos de ensino, de forma a desenvolver uma visão mais alargada dos conhecimentos disciplinares. (Baptista et al, 2018, p. 56)

- b) **Processos de liderança do diretor e das estruturas intermédias:** no envolvimento da escola como um todo é fundamental a figura do diretor e dos gestores intermédios, como o coordenador do projeto. É uma forma de os professores se sentirem validados e ancorados para fazer novas explorações e abordagens ao currículo.

É da capacidade de liderança do diretor da escola e dos gestores intermédios que, profundamente envolvidos no desenvolvimento de projetos curriculares inovadores, poderão advir divididos para processos de liderança distribuída, no contexto escolar, servindo de ponte fundamental para o estabelecimento de parcerias com a comunidade. De resto, a interação alinhada dos diferentes atores resulta na provisão de recursos fundamentais à concretização do projeto, de cenários inovadores como pontos de partida e contextos significativos para o desenvolvimento de ações fundamentadas. (Baptista et al, 2018, p. 56)

- c) **Contextualização dos projetos curriculares:** “para a concretização de projetos curriculares inovadores bem-sucedidos, é fundamental o desenvolvimento de tarefas desafiantes com contextos significativos para os alunos” (Baptista, Freire, Conceição, Martins, & Neto, 2018)

### Referências bibliográficas

Baptista, M., Martins, I., Neto, M., Freire, S. & Conceição, T. (2018) Promoção do Sucesso Escolar no Ensino das Ciências – um estudo piloto. Coleção Estudos PNPSE. Lisboa: EMPNPSE/DGE.





**EM-PNPSE:** Quais as mudanças induzidas pelo projeto, num quadro de equidade e de justiça educativa, na prática pedagógica e no seu desenvolvimento profissional docente e nas aprendizagens dos alunos?

**Mónica Baptista:** Os projetos curriculares de cada um dos Agrupamentos de Escola, tiveram em conta quatro aspetos fundamentais: contextualização curricular, educar para a ação fundamentada, ensino por investigação e abordagem STEM. A concretização destes quatro princípios na sala de aula, traduzidas em tarefas desafiantes para os alunos, permitiu mudanças na prática dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Essas mudanças dizem respeito não só à natureza das tarefas a propor aos alunos, como também na sua implementação dentro e fora da sala de aula (muitas vezes envolvendo a comunidade local e várias parcerias). Como motor destas mudanças há a destacar: o trabalho colaborativo entre professores de cada um dos Agrupamentos e entre professores e equipa de investigadores do Instituto de Educação; a interligação entre a teoria e a prática; a reflexão sobre a prática e centrada nas aprendizagens dos alunos. Estes 3 aspetos foram essenciais para que os professores explorassem novas formas de gerir o currículo específico da sua área disciplinar, estabelecendo pontes com outras disciplinas ou anos de escolaridade diferentes.

Quanto aos alunos, há evidências que destacam que viveram experiências de aprendizagem positivas. O seu envolvimento permitiu-lhes desenvolver um conjunto de competências de conhecimento substantivo (mobilização de conhecimento científico específico e relacionado com as tarefas que foram desenvolvidas) e competências transversais, como são exemplo formular questões, apreciar, justificar e avaliar diferentes perspetivas, planear e levar a cabo uma investigação, comunicar resultados aos colegas e o conhecimento construído à comunidade, com vista a alertar para problemas sociais e a agir na e com a comunidade.

**EM-PNPSE:** Quais as evidências empíricas das mudanças assinaladas nas quais se fundamenta a metodologia adotada para este projeto?

**Mónica Baptista:** Os resultados das entrevistas realizados a professores dão suporte às aprendizagens que realizaram e às mudanças que introduziram na sua prática profissional. Um dos aspetos destacados pelos professores diz respeito, tal como foi referido, à natureza das tarefas. Na sua perspetiva, o projeto permitiu que aprendessem a desenvolver tarefas desafiantes para os alunos, a partir do seu contexto local. Destacaram ainda que essas mudanças foram potencializadas pelo acompanhamento científico, não só durante o desenvolvimento do projeto curricular, como também através do modelo de formação levado a cabo em cada Agrupamento. Os resultados das entrevistas dos alunos e produções escritas mostraram que o tipo de tarefas propostas aos alunos, em cada um dos projetos curriculares, tendeu a ser apreciado por eles como muito estimulantes, desafiantes, originando emoções bastante positivas e grande envolvimento. Ademais, também mostraram evidências das aprendizagens que realizaram ao nível do conhecimento científico, como também ao nível de outros domínios. Além disso, as classificações no final do 3.º período mostraram uma evolução positiva dos resultados escolares.

**EM-PNPSE:** De que forma se enquadra este projeto, no quadro da política educativa atual, numa perspetiva preventiva e de abordagem multinível de suporte à aprendizagem no território?

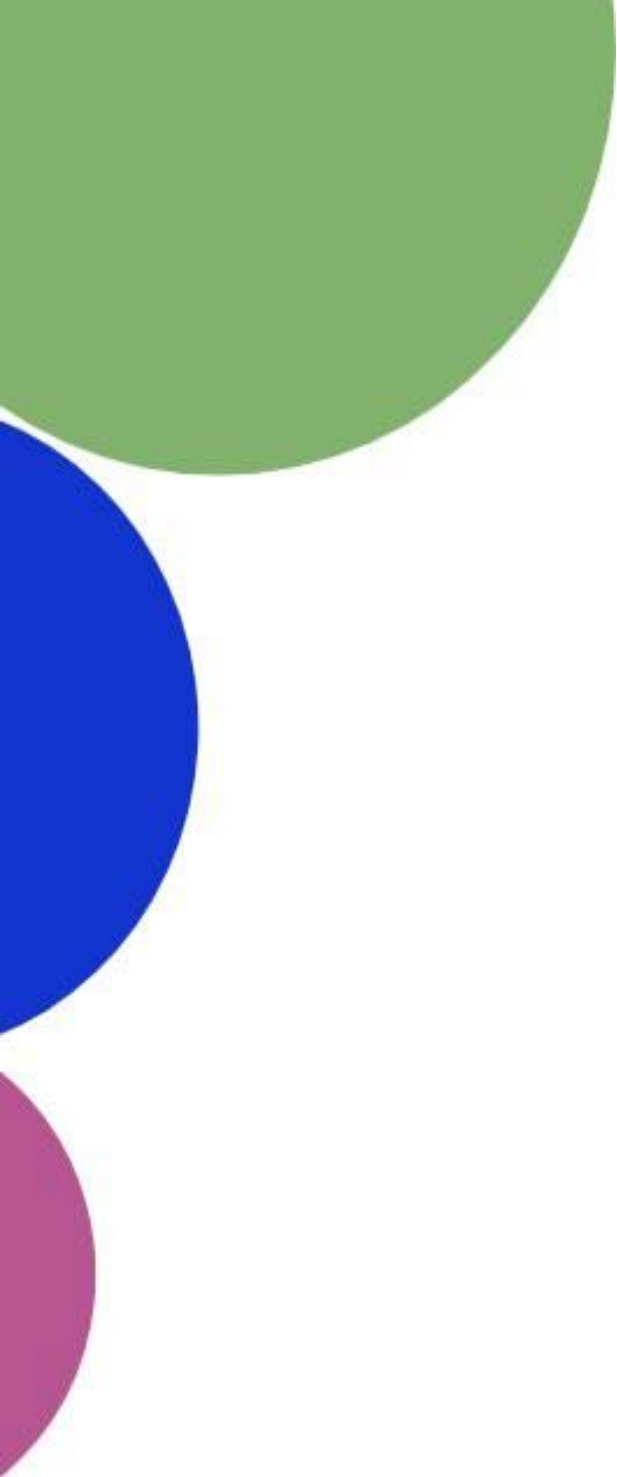
**Mónica Baptista:** Com já referi, uma das preocupações do projeto foi a contextualização do currículo na realidade dos alunos, i.e., partiu-se do seu contexto local e dos problemas locais para fomentar a compreensão dos fenómenos científicos e usar os conhecimentos da ciência para dar um sentido à realidade local e global. Esta ênfase no contexto do aluno foi fundamental, favorecendo a articulação entre

saberes de várias disciplinas e permitindo que os temas de ciência fossem abordados de uma forma transversal. Foi possível, assim, a construção aprendizagens mais significativas sobre os fenómenos naturais e a sua ligação com as grandes questões da sociedade (local e global).

**EM-PNPSE:** Que condições considera imprescindíveis para a apropriação e sustentabilidade do projeto por parte das escolas? Que desafios podem ser encontrados neste caminho?

**Mónica Baptista:** A primeira condição que gostaria de destacar é o envolvimento do diretor no processo de apropriação e sustentabilidade do projeto. De facto, a continuidade deste projeto, que implica a mobilização da escola como um todo, só é possível se o diretor e as lideranças intermédias estiverem amplamente envolvidas. Uma outra condição é o envolvimento dos professores. A continuação do desenvolvimento do projeto requer que os professores continuem a trabalhar colaborativamente e que estejam dispostos a continuar a explorar novas formas de gerir o currículo e experimentar várias abordagens de ensino e aprendizagem. Um outro aspeto fundamental, é a continuação do apoio aos Agrupamentos de Escola e aos seus professores neste processo de mudança (e.g., através de formação, acompanhamento científico).





## **Bibliografia**

## Bibliografia

- Alentejo2020(2016). Convite para Apresentação de Candidaturas, Aviso N.º ALT20-66-2016-28, Planos e Projetos Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar. Disponível em: [https://balcao.portugal2020.pt/NB.BALCAO2020.UI/Home/Download\\_Anonymous\\_Documento?docID=b8ad7057-daaf-4431-9d4b-f67ad5a39a9f](https://balcao.portugal2020.pt/NB.BALCAO2020.UI/Home/Download_Anonymous_Documento?docID=b8ad7057-daaf-4431-9d4b-f67ad5a39a9f)
- Baptista, M., Martins, I., Neto, M., Freire, S. & Conceição, T. (2018) *Promoção do Sucesso Escolar no Ensino das Ciências – um estudo piloto*. Coleção Estudos PNPSE. Lisboa: EMPNPSE/DGE.
- Centro2020(2016). Aviso para Apresentação de Candidaturas por Convite, Aviso N.º CENTRO66-2016-15, Planos Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar. Disponível em: [https://balcao.portugal2020.pt/NB.BALCAO2020.UI/Home/Download\\_Anonymous\\_Documento?docID=c95e8d25-e6bf-495d-be95-da40cddd0a5c](https://balcao.portugal2020.pt/NB.BALCAO2020.UI/Home/Download_Anonymous_Documento?docID=c95e8d25-e6bf-495d-be95-da40cddd0a5c)
- Cid, M., Verdasca, J., Oliveira, M., Borralho, A., Grácio, L., Chaleta, E., Fialho, I. & Monginho, R. (2014). *Os cursos científico-humanísticos e o alargamento da escolaridade obrigatória. Medidas educativas de inclusão*. Lisboa: MEC -DGE.
- Edital PNPSE. Abertura de Candidatura à apresentação de planos de ação estratégica dos agrupamentos de escolas/ escolas não agrupadas com vista à promoção do sucesso escolar. 17 de junho de 2016. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNPSE/pnpse\\_edital.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/PNPSE/pnpse_edital.pdf)
- Estrutura de Missão (2019). Desafios e oportunidades das comunidades intermunicipais na promoção do sucesso escolar. *Norte 2020 - Educação para todos. Boletim dos Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar*, 8, 10-12. Disponível em: [http://norte2020.pt/sites/default/files/public/uploads/documentos/piicie\\_8.pdf](http://norte2020.pt/sites/default/files/public/uploads/documentos/piicie_8.pdf)
- Fateixa, J. (2018). Educação um território de convergência e uma convergência no território. PROFFORMA, 23. Disponível em: [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_23/indice\\_23.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_23/indice_23.htm)
- Lisboa 2020 (2016). Concurso para Apresentação de Candidaturas, AVISO Nº LISBOA – 66 – 2016 – 22, Planos Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar. Disponível em: [https://balcao.portugal2020.pt/NB.BALCAO2020.UI/Home/Download\\_Anonymous\\_Documento?docID=97182ac2-45af-4c6b-8522-f4036272e92f](https://balcao.portugal2020.pt/NB.BALCAO2020.UI/Home/Download_Anonymous_Documento?docID=97182ac2-45af-4c6b-8522-f4036272e92f)
- Magro, T. (2018). Desafios da Educação na Comunidade Intermunicipal do Alto Alentejo. PROFFORMA, 23. Disponível em: [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_23/indice\\_23.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_23/indice_23.htm)
- Magro, T., Verdasca, J., Neves, A., Fateixa, J., Fonseca, H. & Procópio, M. (2019). O poder das ideias em educação. *Elos – Trajetos de autonomia: ideário e (re)construção*, 26, 31 – 37.
- Norte 2020 (2016). Convite para Apresentação de Candidaturas Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar e seus Projetos, Aviso N.º NORTE-66-2016-28 e AVISO N.º NORTE-66-2016-29. Disponível em: <http://norte2020.pt/sites/default/files/public/aviso66201628.pdf>
- PNPSE (2019). Portal do PNPSE. Disponível em: <http://pnpse.min-educ.pt/>
- POCH (2017). AVISO n.º POCH-67-2017-03, Concurso para apresentação de candidaturas, Formação contínua de docentes e gestores escolares. Disponível em: [https://balcao.portugal2020.pt/NB.BALCAO2020.UI/Home/Download\\_Anonymous\\_Documento?docID=647a9be6-d808-4d9d-8b05-ae92776b76a5](https://balcao.portugal2020.pt/NB.BALCAO2020.UI/Home/Download_Anonymous_Documento?docID=647a9be6-d808-4d9d-8b05-ae92776b76a5)
- Resolução de Conselho de Ministros n.º 23/ 2016. Diário da República, 1ª série, n.º 70, 11 de abril. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/74094661>
- Verdasca, J. (2017). Contributos para o desenvolvimento de um sistema de monitorização e (auto) regulação escolar. *Fórum Estatístico, Metodologia de acompanhamento e monitorização do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*. 26. Lisboa: DGEEC-ME. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$client\\_ServletPath%7D/?newsId=516&fileName=Contributos\\_para\\_o\\_desenvolvimento.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$client_ServletPath%7D/?newsId=516&fileName=Contributos_para_o_desenvolvimento.pdf)

- Verdasca, J. (2018). Literacia da Leitura: a prioridade necessária nos dois primeiros anos de escolaridade. *Estudos Exploratórios PNPSE 2018*. Disponível em: [dspace.uevora.pt/.../Literacia%20da%20leitura%2C%20a%20prioridade%20necessária](https://dspace.uevora.pt/.../Literacia%20da%20leitura%2C%20a%20prioridade%20necessária)
- Verdasca, J., Neves, A., Fateixa, J., Fonseca, H., João, M. O., Procópio, M. & Magro, T. (2018). Relatório Anual 2016/17. Disponível em: <http://pnpse.min-educ.pt/node/67>
- Verdasca, J., Neves, A., Fateixa, J., Fonseca, H., João, M. O., Procópio, M. & Magro, T. (2018). Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Noesis – Notícias Da Educação, 25. DGE-ME. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/boletim\\_dge\\_n25\\_maio2018.html](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/boletim_dge_n25_maio2018.html)
- Verdasca, J., Fonseca, H., Neves, A., Fateixa, J., Procópio, M. & Magro, T. (2017). Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar - A formação contínua docente enquanto preditor do sucesso escolar. *Elo – Itinerários para uma escola com futuro*, 24, 15-20.



## **Apêndices**



## Apêndice 2

Programa de formação para a conceção dos PAE



### 1.ª ETAPA – FORMAÇÃO DE FORMADORES

1 e 2 de abril – Évora  
8 e 9 de Abril – Leiria  
15 e 16 de abril - Braga

(CURSO DE FORMAÇÃO EM REGIME DE INTERNATO)

#### 1.º Dia - Manhã

<b>10.00</b>	<b>Abertura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da medida de promoção do sucesso educativo e dos objetivos da formação.</li> <li>• O sucesso escolar como missão e condição natural da escola pública.</li> <li>• A escola como fator de coesão e de promoção da qualidade de vida das populações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Senhor Diretor-Geral da Educação – Dr. José Vitor Pedroso</li> <li>• Senhor Secretário de Estado da Educação – Professor João Costa</li> <li>• Professor José Verdasca</li> </ul>
--------------	-----------------	---	--

#### 1.º Dia - Manhã

HORA	TEMA	OBJETIVOS	FORMADORES	
MANHÃ	10.30 - 11.30	<b>RETRATOS DA REALIDADE DA ESCOLA PORTUGUESA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A trajetória do sucesso escolar em Portugal</li> <li>• O sucesso escolar (educativo) como condição natural da escola pública.</li> <li>• Desafios que se colocam ao sistema educativo português.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar os resultados da escola pública na escolarização da população portuguesa.</li> <li>• Comparar os índices de sucesso escolar em Portugal com os seus congéneres europeus.</li> <li>• Identificar as potencialidades da autonomia na construção do sucesso educativo.</li> <li>• Explicitar o papel dos diferentes órgãos de gestão e administração escolar na construção do sucesso educativo.</li> </ul>	Mariana Dias Escola Superior de Educação de Lisboa
	11.30-12.00- Pausa café			
12.00- 13.30	<b>A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO CASO A CASO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O sucesso educativo: fatores externos e internos.</li> <li>• Como identificar os fatores internos à escola.</li> <li>• Como identificar o que é necessário mudar nas práticas letivas.</li> <li>• Como pode cada escola fazer convergir os recursos de que dispõe para agir sobre os fatores internos que influenciam o sucesso educativo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os fatores que influenciam o sucesso escolar.</li> <li>• Apresentar metodologias que permitam conhecer os fatores internos à escola.</li> <li>• Elencar diferentes metodologias de diagnóstico do desempenho da escola.</li> <li>• Conhecer as regras de construção de instrumentos de diagnóstico.</li> <li>• Identificar procedimentos e instrumentos que permitam conhecer as práticas letivas.</li> <li>• Identificar áreas de melhoria das práticas letivas em sala de aula.</li> </ul>	Isabel Fialho José Verdasca Universidade de Évora	



## 1.º Dia - Tarde

HORA	TEMA	OBJETIVOS	FORMADORES
14.30-16.00	EXPERIÊNCIAS E BOAS PRÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parcerias pedagógicas (assessorias, coadjuvações, pares pedagógicos).</li> <li>A indisciplina como questão pedagógica.</li> <li>Diferenciação pedagógica em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir e debater</li> </ul>
16.00-17.00			
17.00 - 17.30 - Pausa café			
17.30 - 19.30	<p>BOAS PRÁTICAS - O QUE É IMPORTANTE FAZER PARA MELHORAR O TRABALHO EM SALA DE AULA?</p> <p>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA, PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGENS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perspetivar o processo de ensino e de aprendizagem ao nível do planeamento, da realização e da avaliação.</li> <li>Conhecer práticas de trabalho colaborativo que permitam aferir da utilização dos diferentes instrumentos de avaliação.</li> <li>Conhecer práticas de avaliação formativa ilustrando a importância da sua sistematicidade enquanto geradora de informação de retorno e reguladora do processo de ensino e de aprendizagem.</li> <li>Conhecer estratégias de diferenciação pedagógica e formas de implementação.</li> </ul>	<p>Jorge Pinto Escola Superior de Educação de Setúbal</p> <p>José Augusto Pacheco Universidade do Minho</p>

## 1.º Dia - Noite

HORA	TEMA	OBJETIVOS	FORMADORES
21.00-22.30	APRESENTAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dar a conhecer projetos já implementados sobre a temática da promoção do sucesso educativo.</li> <li>Promover a partilha de experiências.</li> </ul>	<p>Diretora do AE Nun'Álvares Diretora do AE Aurélia de Sousa</p> <p>Jorge Pinto</p>
	FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO: O QUE PODE FUNCIONAR		

## 2.º Dia Manhã

HORA	TEMA	OBJETIVOS	FORMADORES
9.30 - 11.30	<p>COMO CONCEBER UM PLANO DE AÇÃO ESTRATÉGICA EM CADA ESCOLA</p> <p>O PLANEAMENTO ESTRATÉGICO AO SERVIÇO DA PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO E DO DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enunciar as vantagens do planeamento estratégico na melhoria do trabalho em sala de aula.</li> <li>Conhecer o processo de construção de um plano de melhoria centrado nas fragilidades prioritizadas.</li> <li>Identificar os aspetos que devem constar na matriz do plano de ação estratégica – fragilidade, objetivo, metas, atividades, responsáveis, calendarização.</li> <li>Definir objetivos, metas e indicadores simples, claros, adequados, pertinentes, quantificáveis e exequíveis.</li> </ul>	<p>Jorge Caldeira Formador dos Cursos de Alta Direção para a Administração Pública e Consultor de Gestão Estratégica</p> <p>Fátima Galveias Inspeção-Geral da Educação e Ciência</p>
11.30 - 12.00 - Pausa café			
12.00-13.30	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toolkit da Comissão Europeia</li> <li>Boas práticas em contexto europeu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dar a conhecer experiências relevantes de promoção de sucesso educativo a nível europeu</li> </ul>	<p>Paulo André Direção-Geral da Educação</p> <p>Isabel Flores ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa</p> <p>UAB - Universidade Autònoma de Barcelona</p>

## 2.º Dia Tarde

15.00-16.30	COMO PODE CADA ESCOLA MONITORIZAR E AVALIAR O TRABALHO DESENVOLVIDO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metodologias de monitorização da execução do plano de ação estratégica.</li> <li>Avaliação de resultados das ações de melhoria e do grau de impacto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as potencialidades do processo de monitorização para a melhoria do trabalho da escola.</li> <li>Enunciar princípios e regras de construção de instrumentos de monitorização;</li> <li>Apresentar exemplos de monitorização centrados no trabalho em sala de aula.</li> </ul>	<p>Isabel Fialho José Verdasca Universidade de Évora</p>
	METODOLOGIAS DE ACOMPANHAMENTO E (AUTO) REGULÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR			
16h30	<p>Comissão de acompanhamento</p> <p>Apresentação das conclusões da formação.</p> <p>Próximos passos</p> <p>Encerramento.</p>			<p>José Verdasca</p>



## Apêndice 3

Carta enviada às escolas em 9 de agosto de 2016



Programa Nacional de Promoção  
do Sucesso Escolar  
Estrutura de Missão

Exmo(a). Senhor(a)  
Diretor(a) de Agrupamento de Escolas ou Escola não Agrupada  
Presidente da Comissão Administrativa Provisória

**Assunto:** Planos de Ação Estratégica - Recursos docentes adicionais a disponibilizar pelo Ministério da Educação

A Equipa de Missão do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar remeteu já aos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas uma apreciação sobre os aspetos de relevância pedagógica e sustentabilidade do plano de ação estratégica apresentado por cada unidade orgânica.

Perante a necessidade de aumentar a eficácia das medidas a implementar, de modo a que no futuro elas se tornem medidas internalizadas no funcionamento dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas, o Ministério da Educação irá reforçar o trabalho docente na generalidade dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas.

Para tal, o Ministério da Educação informará as escolas do reforço de créditos para a implementação do plano. Este reforço será definido tendo por base a análise dos planos de ação estratégica, as taxas de insucesso existentes em cada escola, o nível de melhoria previsto em cada plano, o número de alunos abrangidos, o mérito e a sustentabilidade das medidas propostas.

Tendo por referência esses créditos, as escolas poderão:

1. Afetar a esse trabalho docentes que, após a divulgação das listas de Mobilidade Interna, ainda se encontram a aguardar colocação no Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada de provimento/colocação. Estes docentes poderão ser retirados da reserva de recrutamento mediante mecanismo a divulgar oportunamente pela DGAE.
2. Depois de esgotadas as necessidades referidas no ponto anterior poderão os Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas solicitar horários para colocação de docentes em reserva de recrutamento para suprir as necessidades ainda em falta. Nesta fase, apenas poderão ser colocados docentes de carreira sem componente letiva que ainda estejam a aguardar colocação.

A gestão destes recursos deve pautar-se por critérios de adequação e eficácia educativa face ao compromisso educacional assumido, designadamente, com reflexo na melhoria das aprendizagens dos alunos e na qualidade dos seus resultados escolares.

Cordiais cumprimentos,

ME, 9 de agosto de 2016

Coordenador da EM-PNPSE

## Apêndice 3

Carta enviada às escolas em 1 de setembro de 2016

Exmo. (a) Sr. (a) Diretor(a)

Por solicitação do Senhor Coordenador da EM-PNPSE, Dr. José Verdasca, reencaminha-se a informação infra:

**" Afetação de recursos docentes adicionais aos Agrupamentos/Escolas sem contrato de autonomia que submeteram plano de ação estratégica no âmbito do PNPSE**

1. A análise dos planos de ação estratégica, realizada pela EM-PNPSE, mostrou que os planos cumprem, de um modo geral, os critérios de relevância pedagógica estabelecidos no Edital de candidatura, sobressaindo dos mesmos a prevalência de medidas de caráter predominantemente preventivo, a preconização de alterações nas dinâmicas de trabalho em sala de aula, o reforço do trabalho colaborativo entre os docentes e a sinalização de iniciativas e ações de diferenciação e inovação pedagógicas, algumas das quais contemplando a produção e disseminação de recursos didáticos e tecnológicos inovadores.

2. O Ministério da Educação considera que deve apoiar as escolas na implementação dos seus planos de ação estratégica. Por isso, além da dinamização e disponibilização de recursos financeiros para a formação contínua decorrente das necessidades de cada plano, serão colocados nas escolas, conforme informação já veiculada, docentes para apoio a esses planos.

3. O apuramento do número de professores a afetar aos agrupamentos/escolas sem contrato de autonomia no âmbito do PNPSE teve como referência o respetivo plano de ação estratégica apresentado e seguiu os procedimentos a seguir descritos:

i) Definição dos critérios a considerar e respetivos coeficientes de ponderação,

- critério 1 (com um coeficiente de ponderação de 0.20, é sustentado na estimativa do total dos ganhos de eficiência por redução do número de retenções e conjuga o histórico de retenção dos últimos três anos e o respetivo impacto previsto em termos de melhoria das taxas de sucesso em consequência da aplicação das medidas do plano);

- critério 2 (tem em conta o número de alunos abrangidos pelo plano e foi-lhe atribuído um coeficiente de ponderação de 0.40);

- critério 3 (considera o mérito das medidas propostas e foi-lhe atribuído um coeficiente de ponderação de 0.20);

- critério 4 (com um coeficiente de ponderação de 0.20, apura a sustentabilidade das medidas propostas a partir do índice 'horas de crédito da escola/nº de alunos' (quociente entre o número de horas de crédito próprio da escola afetas ao conjunto das medidas do plano e o número de alunos abrangidos pelas respetivas medidas).

ii) Conversão em ordem percentual dos valores apurados por agrupamento/escola em cada um dos critérios;

iii) Criação de um índice sintético ponderado por agrupamento/escola tendo por base os respetivos coeficientes de ponderação dos critérios anteriores.

iv) Atribuição de professores adicionais por agrupamento/escola, num mínimo de um e num máximo de três, tendo em conta a ordem posicional do agrupamento/escola em termos do respetivo índice sintético de acordo com o seguinte critério: se <percentil 33, 1 professor; se ≥ percentil 33 e <percentil 67, 2 professores; se ≥ percentil 67, 3 professores.

3. Deste modo, a partir do dia 2 de setembro, essa escola pode solicitar na 1.ª reserva de recrutamento a colocação de 2 docente(s).

4. A escola pode escolher o grupo de recrutamento do docente a colocar de acordo com as necessidades decorrentes do plano de ação estratégica. A escola deve indicar como motivo deste pedido o plano de promoção do sucesso.

5. Este pedido só pode ocorrer se não existir na escola/agrupamento um docente que possa exercer essas funções.

ME, 1 de setembro de 2016

José L. C. Verdasca

Coordenador da EM-PNPSE"

Com os melhores cumprimentos,

Maria Manuela Pastor Faria  
Subdiretora-Geral dos Estabelecimentos Escolares



### Apêndice 3

#### Plataforma de monitorização dos resultados de qualidade de sucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico

Escola				
Turma				
Número de alunos da turma				17
<b>I. Variáveis de organização escolar</b>				
	k1	k2	k3	k4
Número total de alunos	8		9	
Número de alunos com necessidades educativas especiais			2	
Número de alunos cujo português não é a língua materna				
1. Para além das horas curriculares obrigatórias, a turma dispõe de horas para apoio educativo (não considerar as horas de apoio pedagógico personalizado, ou seja, asseguradas por professores de educação especial)? <input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não				
<i>Nota 1: Nesta questão deve considerar todas as modalidades de apoio educativo de que a turma beneficia (apoio individualizado ou em pequenos grupos fora ou dentro da sala de aula; coadjuvação, dentro ou fora da sala de aula, com docentes do mesmo ou de outro ciclo de ensino; grupos temporários de homogeneidade relativa, por exemplo, Turma Mais, Fénix, Ancoragem...)</i>				
1.1 Se sim, indique o número de horas de apoio educativo de que a turma dispõe semanalmente.				
	5	h	30	m
<i>Nota 2: Pretende-se com esta questão apurar o número total de horas semanais de ensino de que a turma beneficia, mesmo que, no limite, apenas um dos alunos da turma seja beneficiário de apoio pedagógico qualquer que seja a modalidade adotada.</i>				
1.2 Qual a modalidade/tipologia de apoio educativo prevalente na turma?				
<input checked="" type="radio"/> Apoio individualizado ou em pequenos grupos fora ou dentro da sala de aula <input type="radio"/> Coadjuvação, dentro ou fora da sala de aula, com docentes do mesmo ou de outro ciclo de ensino <input type="radio"/> Grupos de homogeneidade relativa temporários <input type="radio"/> Outra				
Se respondeu outra, indique qual. <input type="text"/>				
<b>II. Variáveis de desempenho escolar (académico e sociocomportamental)</b>				
2. Tendo em conta a avaliação final do 3.º período letivo, indique o número de alunos da turma, de cada ano de escolaridade, com:				
Número de alunos da turma com ...	k1	k2	k3	k4
... sucesso pleno (menção qualitativa igual ou superior a suficiente em todas as áreas disciplinares). Não considerar Apoio ao estudo e Oferta de Escola.	8		5	
... menção qualitativa igual ou superior a Bom (ou equivalente) em todas as disciplinas.	8		4	
... menção qualitativa igual ou superior a Bom (ou equivalente) na área curricular de Português	8		6	
3. Indique o número total acumulado de faltas da turma, no final do 3.º período letivo (considere o total de faltas justificadas e injustificadas).				
	176			
<i>As questões 4 e 5 destinam-se apenas a turmas com alunos de 1.º e/ou 2.º anos de escolaridade.</i>				
4. Qual o método de leitura prevalente que utilizou nas suas práticas letivas? <input type="radio"/> Analítico-sintético <input type="radio"/> Global <input checked="" type="radio"/> Outro				
Se respondeu outro, indique qual. <input type="text" value="Analítico - sintético e global"/>				
5. Em situação de diferenciação pedagógica, que método(s) de leitura utiliza? <input type="radio"/> Analítico-sintético <input type="radio"/> Global <input checked="" type="radio"/> Outro				
Se respondeu outro, indique qual. <input type="text" value="Analítico - sintético e global"/>				
<b>III. Variáveis de processo/gestão pedagógica</b>				
6. Indique o número de alunos da turma que beneficiaram de apoio educativo, de forma continuada ou pontual, durante o ano lectivo 2017/18.				
	k1	k2	k3	k4
Número total de alunos que beneficiaram de apoio educativo			9	
6.1. Relativamente aos alunos que beneficiaram de apoio educativo, que alterações foram introduzidas? Por ano de escolaridade, indique as 3 abordagens de diferenciação pedagógica que considera que foram mais eficazes, assinalando-as com os números 1, 2 e 3, sendo 1 a mais eficaz das 3 identificadas.				
<b>1.º e 2.º anos</b>				
Abordagens de diferenciação pedagógica para alunos em apoio educativo			k1	k2
Desenvolvimento da consciência fonológica				
Reforço do conhecimento do código escrito				
Desenvolvimento de competência de decifração através de alteração do método de leitura				
Desenvolvimento de competências de fluência da leitura (por exemplo através de gravação/audição de leituras)				
Leitura de palavras, frases e/ou textos				
Incentivo à leitura por iniciativa própria (por exemplo com o apoio da biblioteca da escola/municipal)				
Desenvolvimento de competência de compreensão leitora				
Outra ? <input type="text"/>				
Outra ? <input type="text"/>				
Outra ? <input type="text"/>				

3.º e 4.º anos		
Abordagens de diferenciação pedagógica para alunos em apoio educativo	k1	k4
Desenvolvimento de competências de fluência da leitura (por exemplo através de gravação/audição de leituras)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Desenvolvimento de competência de compreensão leitora	1 <input type="text"/>	<input type="text"/>
Desenvolvimento de competência de interpretação	2 <input type="text"/>	<input type="text"/>
Leitura Individual de textos diversificados	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ditado individual e/ou a par	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Reescrita de textos individuais	3 <input type="text"/>	<input type="text"/>
Incentivo à escrita por iniciativa própria (por exemplo com o apoio da biblioteca da escola/municipal)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Outra ? <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Outra ? <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Outra ? <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

[Voltar](#)

## Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar

<https://pnpse.min-educ.pt>

[pnpse@pnpse.min-educ.pt](mailto:pnpse@pnpse.min-educ.pt)

tel. 213 936 803

Av. 24 de julho, n.º 140, 1.º andar

1399-025 Lisboa

Cofinanciado por:



EDUCAÇÃO



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu